Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9170897
Centre d'intérêt: 540

Québec (Province). Conseil des collèges. Commission de l'évaluation.

La mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : deuxième année d'examen : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation / Commission de l'évaluation. -- [Québec] : Conseil des collèges, 1991.
vi, 90 p. ; 28 cm.

Code: 2220-0007; 91-2078. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-21975-9

Descripteur(s): Evaluation de l'apprentissage • Procédures • Politique locale • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Politique institutionnelle

Ce rapport se divise en deux parties. La première porte sur l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et elle vise deux cohortes de collèges. La seconde concerne l'examen des textes de politiques. On établit d'abord, dans la première partie, le constat de la mise en oeuvre effectué auprès de 21 collèges visités par la Commission en 1989-1990. Puis on y fait état, nominativement, de la mise en oeuvre de ces politiques dans 28 autres collèges visités en 1988-1989. Enfin, la conclusion de cette première partie met en évidence le défi particulier que représente la gestion de l'évaluation des apprentissages selon une politique institutionnelle. La deuxième partie du rapport porte sur les textes de politiques que la Commission a examinés au cours de 1989-1990. Des tableaux présentent les collèges dont la politique a satisfait au "cadre d'analyse", ceux dont la politique est en projet et les autres collèges qui n'ont soumis ni politique, ni projet.

Type de document:
Notice(s) connexe(s): 8970819, 8770759, 8570563

LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES DEUXIEME ANNEE D'EXAMEN

Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation

Mars 1997

COMMISSION DE L'EVALUATION

Québec

9170897

LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : DEUXIÈME ANNÉE D'EXAMEN

Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation

Mars 1991
COMMISSION DE L'ÉVALUATION

© Gouvernement du Québec

Dépôt légal : deuxième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2-550-21975-9

TABLE DES MATIÈRES

NOTE LIMINAIRE 1

INTRODUCTION 3

Première partie
L'EXAMEN DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 7

1. L'examen effectué en 1989-1990 : les tendances se maintiennent 7

1.1 Les trois repères qui contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation : les constatations 8
1.1.1 La diffusion de la politique 9
1.1.2 L'exercice des responsabilités 10
1.1.3 La gestion des plans de cours 20

1.2 Le constat basé sur d'autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement 23
1.2.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage 23
1.2.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue 27
1.2.3 L'aide et les ressources prévues en évaluation 29
1.2.4 La révision des notes et le droit de recours 33
1.2.5 La révision de la politique 34

2. Les tableaux nominatifs : l'état de la mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans les collèges visités en 1988-1989 36

2.1 Les établissements visités en 1988-1989 36
2.1.1 La présentation des établissements 36
2.1.2 Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites 40

2.2 La présentation commentée des tableaux nominatifs 42
2.2.1 La diffusion de la politique 46
2.2.2 L'exercice des responsabilités 46
2.2.3 La gestion du plan de cours 48

2.3 La présentation commentée d'un tableau non nominatif 49

2.4 Conclusion 50

3. La politique institutionnelle, un cadre de gestion de l'évaluation des apprentissages pour les collèges : complexité et réalisations 51

3.1 La gestion de l'évaluation des apprentissages selon une politique institutionnelle : éléments de définition 52

3.2 Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et la structure organisationnelle des collèges 53

3.2.1 Les éléments de la structure organisationnelle découlant de prescriptions légales 53

3.2.2 L'encadrement des conventions collectives 54

3.2.3 La plus ou moins grande complexité de la structure organisationnelle des collèges 55

3.2.4 L'histoire de chaque collège 55

3.3 La gestion participative : un modèle relié à la structure organisationnelle 56

3.3.1 La gestion participative, une réponse à l'autonomie et à la reddition de comptes 56

3.3.2 Les exigences d'une gestion participative 59

3.4 La gestion participative et les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : condition et facteurs de développement 60

3.4.1 Une volonté collective de toutes les instances concernées : une condition sine qua non de développement 61

3.4.2 Trois facteurs pour soutenir et développer les politiques institutionnelles et la gestion participative 61

3.5 Les pratiques des collèges à propos d'une gestion de l'évaluation des apprentissages réalisée selon une politique institutionnelle 66

3.5.1 L'harmonisation des pratiques d'évaluation 67

3.5.2 Le développement d'une réflexion sur l'évaluation et la pédagogie 68

3.5.3 Deux moyens privilégiés : l'examen des plans de cours et l'analyse des politiques départementales d'évaluation des apprentissages 70

3.5.4 La révision de la politique 71

Deuxième partie
L'ÉTAT DE LA SITUATION À PROPOS DES TEXTES DE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 73

CONCLUSION 79

Annexe
LE PROCESSUS D'EXAMEN DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 83

TABLEAUX 87

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 :
Liste des collèges où l'examen de la mise en œuvre a été effectué en 1989-1990 7

TABLEAU 2 :
Liste des collèges qui ont demandé un délai supplémentaire pour l'examen de la mise en œuvre 8

TABLEAU 3 :
La présentation des établissements où l'examen de la mise en œuvre a été effectué en 1988-1989 38

TABLEAU 4 :
Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites d'examen de la mise en œuvre en 1988-1989 41

TABLEAU 5 :
L'application de la politique à propos des trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation dans chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990 43

TABLEAU 6 :
La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique de chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990 44

TABLEAU 7 :
Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est considérée comme satisfaisante au 30 novembre 1990 75

TABLEAU 8 :
Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est en projet au 30 novembre 1990 76

TABLEAU 9 :
Liste des établissements d'enseignement collégial qui n'ont soumis ni politique, ni projet au 30 novembre 1990 76

TABLEAU 10 :
Liste des établissements d'enseignement collégial qui ont déposé à la Commission, pour fins d'examen, des amendements à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, entre le 31 octobre 1989 et le 30 novembre 1990 76

TABLEAU 11 :
Répartition en nombre et en pourcentage des établissements d'enseignement collégial selon la catégorie de politique et selon le type d'établissement, pour 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989 et 1989-1990 77

TABLEAU I :
L'application de la politique à propos des trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation dans l'ensemble des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990 87

TABLEAU II :
La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990 87

TABLEAU III :
L'application de la politique à propos de repères qui contribuent à faire de celle-ci un instrument de développement dans l'ensemble des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990 88

TABLEAU IV :
L'application de la politique à propos des trois repères qui concourent à garantir la qualité de l'évaluation dans l'ensemble des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990 88

TABLEAU V :
La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990 89

TABLEAU VI :
L'application de la politique à propos de repères qui concourent à faire de celle-ci un instrument de développement dans l'ensemble des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990 90

NOTE LIMINAIRE

Ce rapport rend compte de façon nominative, de l'état d'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (p.i.e.a.)[1] de 28 établissements d'enseignement collégial. La Commission de l'évaluation tient à mettre en garde les lecteurs contre toute interprétation abusive des données contenues dans ce document. Ainsi, on ne peut conclure à la plus ou moins grande qualité d'un collège en considérant la seule application d'une p.i.e.a. Aussi, toute comparaison entre les politiques est-elle inutile car leur caractère «institutionnel» entraîne une très grande variété d'intentions et d'objectifs qui ont une incidence sur l'ampleur de la politique, ampleur qui à son tour reflète la complexité de l'organisation administrative et pédagogique d'un collège. L'état d'application total ou partiel d'une politique ne doit être considéré qu'en référence à l'établissement qui en est le maître d'œuvre.

1. Afin d'alléger le texte, la Commission utilise dans ce rapport le sigle «p.i.e.a.» pour désigner «politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages».

INTRODUCTION

En novembre 1990, 90 établissements d'enseignement collégial sur 110, ont une p.i.e.a. reconnue comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation. La mise en œuvre de ces politiques a été l'objet d'un constat d'application dans quarante-neuf collèges, dont vingt et un au cours de l'année 1989-1990.

Tout comme elle le fait chaque année dans un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation, la Commission de l'évaluation rend compte ici, au Conseil des collèges et à la Ministre, de l'exercice d'une partie de son mandat qui consiste à examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en œuvre[2]. Également, ce rapport informe les collèges des moyens et des mécanismes qu'ils ont les uns et les autres mis en place pour actualiser leur politique.

Rappelons que le *Livre blanc* sur les collèges publié en 1978 proposait l'instauration de politiques institutionnelles d'évaluation afin de garantir une formation de qualité et la valeur des diplômes[3]. Un an plus tard, ce choix fut confirmé par la *Loi sur le Conseil des collèges* qui créait une Commission de l'évaluation chargée spécifiquement d'examiner ces politiques et leur mise en œuvre. La volonté du Gouvernement de favoriser la qualité de l'évaluation au moyen de politiques fut réaffirmée une fois de plus en 1984 dans les articles 31 et 40 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, lesquels obligeaient les collèges à adopter et à appliquer pour le 1er juillet 1985 une p.i.e.a. des étudiants. C'est par ces politiques institutionnelles et par leur mise en œuvre que les collèges peuvent attester la qualité de leurs activités d'évaluation et répondre de la qualité de l'enseignement et des apprentissages réalisés.

Rappelons aussi que le modèle des politiques institutionnelles[4] fait appel dans chaque établissement au sens des responsabilités et à la participation active de tous les intervenants concernés par le champ d'application des politiques. Cela suppose qu'un

2. Article 17 de la *Loi sur le Conseil des collèges*.

3. M.E.Q., *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Québec, 1978.

4. Le terme de «modèle» signifie ici que les politiques institutionnelles d'évaluation se différencient d'autres formes de contrôle de la qualité, comme peuvent l'être considérés aussi l'accréditation, l'inspectorat ou les examens nationaux.

consensus s'établisse à propos du contenu des politiques, c'est-à-dire des objectifs à atteindre, des orientations à suivre, du partage des responsabilités, de la reconnaissance des droits, des règles à établir et des mécanismes pour rendre effective la politique. Ce modèle des politiques suppose aussi que des mécanismes soient mis en place non seulement pour encadrer l'action des différentes instances mais aussi pour les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités. Un ordre d'enseignement supérieur comme le collégial requiert une autonomie des établissements et particulièrement une volonté d'engager la responsabilité professionnelle du personnel enseignant au premier niveau de la gestion de la pédagogie. Les p.i.e.a. sont alors non seulement le moyen retenu par le législateur afin que tous les collèges déclarent publiquement comment ils entendent garantir et développer l'évaluation des apprentissages, mais elles sont aussi pour chacun des établissements un guide de gestion de l'évaluation relié à la réalisation de tâches spécifiques et au respect de droits individuels ou collectifs.

Ce rapport se divise en deux parties. La première porte sur l'examen de la mise en œuvre des p.i.e.a. et elle vise deux cohortes de collèges. La seconde concerne l'examen des textes de politiques.

La première partie comprend trois chapitres. Le premier établit le constat de la mise en œuvre effectué auprès de 21 établissements d'enseignement collégial visités en 1989-1990[5]. Le deuxième chapitre fait état, nominativement, de la mise en œuvre des p.i.e.a. dans 28 autres collèges visités en 1988-1989. Enfin, un troisième chapitre constitue la conclusion de cette première partie. Il met en évidence le défi particulier que représente la gestion de l'évaluation des apprentissages selon une politique institutionnelle. Il y est fait état de la complexité de cette gestion, mais aussi des réalisations en cours dans les collèges.

Plus précisément, le premier chapitre porte tout d'abord sur la situation observée dans les collèges à propos de trois repères : la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités prévues et la gestion des plans de cours comme un lieu privilégié d'application de la politique. Ces trois éléments contribuent, selon la Commission, à la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages[6]. Le constat porte aussi sur la mise en œuvre des articles des politiques qui touchent l'évaluation formative et l'aide à l'apprentissage, la formation fondamentale, l'aide et les ressources prévues en évaluation, le droit de recours des étudiantes et des étudiants, de même que sur la révision de la politique. La Commission considère que les articles touchant ces éléments se rattachent au développement de l'évaluation des apprentissages[7]. Chacune des sections de ce chapitre commence par un résumé et elle comprend aussi des commentaires de la Commission. La disposition de ce premier chapitre est la même que celle adoptée l'an dernier pour ces mêmes repères, et cela, pour faciliter la comparaison. Ce constat demeure partiel puisque l'opération d'examen de la mise en œuvre dans l'ensemble des collèges publics et privés n'est pas terminée. Toutefois la Commission a déjà visité près de la moitié de ces établissements. L'étape actuelle, le constat, est à distinguer de celle du bilan qui sera établi ultérieurement quand les collèges auront eux-mêmes identifié les effets de la mise en œuvre de leur politique.

---

5. La procédure d'examen suivie a été semblable à celle de l'an dernier ; elle est décrite en annexe, page 83.

6. Commission de l'évaluation, *Cadre de référence pour l'examen de la mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Conseil des collèges, septembre 1987, p. 7-9.

7. *Ibid.*, p. 9-10.

Les politiques considérées au deuxième chapitre ont déjà fait l'objet du rapport annuel de la Commission de l'évaluation en 1988-1989, mais rappelons que selon le *Cadre de référence*[8], les établissements jouissent d'un délai d'un an, après réception du rapport d'examen de la Commission, pour parfaire l'application de leur politique et lui faire connaître les modifications apportées. Au-delà de ce délai, la Commission rend public son jugement sur la mise en œuvre de la politique dans ces établissements. Elle nomme les collèges concernés et indique si leur politique est ou n'est pas appliquée, c'est-à-dire si elle est diffusée, si les responsabilités prévues sont assumées et si la gestion des plans de cours est réalisée. Ce tableau nominatif constitue l'objet principal de ce chapitre. De plus, une section particulière indique les modifications apportées à l'application de la politique concernant les autres repères qui concourent à faire de celle-ci un instrument de développement, mais cette fois sans identifier les collèges.

La deuxième partie du rapport porte sur les textes de politiques que la Commission a examinés au cours de 1989-1990. Des tableaux présentent, en les nommant, les collèges dont la politique a satisfait au *Cadre d'analyse*[9], les collèges dont la politique est en projet et les autres collèges qui n'ont soumis ni politique, ni projet. On y nomme aussi les établissements qui ont déposé des amendements à leur politique, pour fins d'examen par la Commission.

8. *Ibid.*, p. 6.

9. Commission de l'évaluation, *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en œuvre : le Cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*, Conseil des collèges, juin 1984, 22 p.

PREMIÈRE PARTIE

L'EXAMEN DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

1. L'EXAMEN EFFECTUÉ EN 1989-1990 : LES TENDANCES SE MAINTIENNENT

En 1989-1990, vingt-deux examens de la mise en œuvre de p.i.e.a. ont été effectués dans les vingt et un collèges suivants[10] — un collège ayant présenté deux textes de politiques distincts, l'un pour l'enseignement régulier, l'autre pour l'éducation des adultes[11] :

TABLEAU 1

Liste des collèges où l'examen de la mise en œuvre a été effectué en 1989-1990

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS
	Cégep d'Alma Collège régional Champlain • Campus Saint-Lambert-Longueuil Cégep de Drummondville Cégep François-Xavier-Garneau Cégep de La Pocatière Cégep Lionel-Groulx Cégep de Saint-Laurent Cégep de Trois-Rivières Cégep de Victoriaville	Académie Centennale Inc. Collège d'affaires Ellis Collège Jean-de-Brébeuf Collège de Lévis Collège Mariatemplis Collège Marie-Victorin Collège O'Sullivan de Québec Inc. Conservatoire Lasalle Inc.	Institut carrière et développement Léo Institut informatique-bureautique Chicoutimi Institut informatique-bureautique Sherbrooke Institut supérieur d'électronique
SOUS-TOTAL	9	8	4
TOTAL	21		

10. Les établissements dont la mise en œuvre de la politique a fait l'objet d'un examen ont été choisis en fonction de la date d'examen de leur texte de politique.

11. Au collège Marie-Victorin, la Commission a examiné la mise en œuvre de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages appliquée à l'enseignement régulier et celle relative à l'éducation des adultes.

Devaient faire partie de cette liste, les quinze établissements présentés dans le tableau suivant. Diverses raisons les ont conduits à demander un délai supplémentaire à la Commission, pour l'examen de la mise en œuvre.

TABLEAU 2

Liste des collèges qui ont demandé un délai supplémentaire pour l'examen de la mise en œuvre

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEP
	Collège régional Champlain • Campus Lennoxville • Campus Saint-Lawrence Collège Dawson Collège John Abbott Cégep de Limoilou Collège Vanier Cégep de Valleyfield Cégep du Vieux Montréal	Séminaire de Sherbrooke	Collège d'électronique de Québec Collège d'informatique Marsan Inc. Collège de photographie Marsan Inc. Institut Herzing de Montréal Institut d'informatique de Québec Inc.	Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe
SOUS-TOTAL	8	1	5	1
TOTAL	15			

Que retenir des observations faites à l'occasion des vingt-deux examens de la mise en œuvre comparativement au constat effectué l'an dernier? Que confirment-elles et qu'ajoutent-elles au portrait déjà établi en 1988-1989? Voilà les questions qui orientent la rédaction de ce chapitre du rapport. En faisant la description de l'application des politiques, on mettra l'accent sur les moyens et les mécanismes adoptés par les établissements pour ce faire. Sans entrer dans une comparaison exhaustive, il y sera mentionné ce qui s'apparente ou diffère de la situation observée l'an dernier.

1.1 LES TROIS REPÈRES QUI CONTRIBUENT À LA GARANTIE DE LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION : LES CONSTATATIONS

Les trois repères :

1.1.1 La diffusion de la politique
1.1.2 L'exercice des responsabilités
1.1.3 La gestion des plans de cours

Dans le *Cadre de référence pour l'examen de la mise en œuvre*, la Commission énonce trois repères qui, à son avis, contribuent le plus à la garantie de la qualité de l'évaluation : la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités confiées aux différentes instances par la politique et l'utilisation du plan de cours comme moyen privilégié pour vérifier si la politique est appliquée. Le tableau I de l'annexe présente l'application de la politique selon ces trois repères dans les collèges où l'examen de la mise en œuvre a été réalisé en 1989-1990[12].

12. Voir p. 87.

Le constat de la Commission à partir de ces trois repères sera précédé d'une présentation indiquant l'importance de chacun d'eux, puis suivront des commentaires sur la situation observée.

1.1.1 La diffusion de la politique

Résumé

La politique est diffusée dans 14 cas et elle est partiellement diffusée dans 8 autres.

Les collèges qui diffusent leur politique le font de manière à ce que chacune des personnes concernées par l'évaluation des apprentissages, et plus particulièrement les étudiantes et les étudiants, ait en sa possession un exemplaire du texte intégral, ou à tout le moins un résumé substantiel de celui-ci avec la possibilité de se procurer la version complète.

Plusieurs établissements ajoutent une présentation commentée ou des rappels écrits aux étudiantes et étudiants. Ces pratiques témoignent d'une préoccupation certaine de faciliter l'appropriation de la politique par le milieu et de la faire connaître à la population étudiante.

Diffuser pour informer

En adoptant une politique qui lui est propre, chaque collège déclare comment il entend effectuer l'évaluation des apprentissages. Pour que la politique puisse être appliquée, il faut, préalablement, que toutes les personnes concernées par l'évaluation des apprentissages soient informées par une diffusion adéquate de ce document. Cette information doit comprendre tous les éléments de la politique : objectifs, principes et orientations qui la fondent, droits et responsabilités qui s'y rattachent, règles ou mécanismes qui l'actualisent. C'est là une condition sine qua non pour que chacun fasse sienne la politique et concoure ainsi à la qualité et au développement de l'évaluation des apprentissages.

La Commission a pu constater que quatorze des vingt-deux politiques ont été diffusées adéquatement auprès de la population étudiante, du personnel enseignant et du personnel non enseignant. Dans huit cas, la diffusion est partielle.

Critère de la Commission

La Commission considère que la diffusion est faite lorsque le collège publie la version intégrale de la politique ou un résumé des différentes sections. Dans ce dernier cas, l'établissement doit préciser où il est possible de se procurer un exemplaire complet de la politique. La Commission considère cependant la diffusion comme étant partielle lorsqu'un collège ne publie que les règles ou les procédures ayant trait à l'évaluation.

Moyens de diffusion

Le «guide étudiant», l'«agenda étudiant» ou une publication spécifique, tels sont les véhicules que les collèges utilisent pour diffuser leur politique auprès de la population étudiante. Dans quelques cas, certains éléments de la politique sont rappelés dans le journal du collège ou dans celui de l'association étudiante. L'existence de la politique peut aussi être mentionnée dans des directives ou formulaires ayant trait aux abandons de cours, à la révision de notes ou à la reconnaissance des acquis extrascolaires. En outre, sept des collèges considérés renforcent la diffusion de leur politique auprès des étudiants et étudiantes par une présentation commentée, faite par le personnel enseignant, par une personne du service d'aide pédagogique individuelle ou par une autre personne de la direction.

Les membres du personnel enseignant et ceux des autres groupes de personnel ont reçu, au moment de l'adoption de la politique par le collège, un exemplaire de celle-ci. Depuis, ce texte est remis aux enseignantes et enseignants nouvellement engagés, lors d'une rencontre avec une personne de la direction ou avec le responsable de la coordination départementale.

Une information devant être complète

Les collèges utilisent pour diffuser leur politique les mêmes moyens qui ont été relevés l'an dernier. Cependant, pour les collèges qui préfèrent diffuser un résumé de la politique, la Commission réaffirme que celui-ci ne devrait pas se limiter aux règles d'application, mais doit aussi donner des renseignements sur les objectifs de la politique et sur l'ensemble des principes directeurs de même que sur les droits et les responsabilités des différentes instances. Un résumé substantiel remis à chaque élève permet à la population étudiante de recevoir une information plus complète sur la politique d'évaluation, tout en lui faisant connaître l'utilité ou les raisons d'être d'un tel document. Ce résumé est accompagné d'une référence au texte de la politique et il indique l'endroit où il est possible de le consulter.

1.1.2 L'exercice des responsabilités

Résumé

Chacune des responsabilités est exercée conformément aux politiques d'évaluation dans 10 cas alors que dans 12 cas les responsabilités sont assumées partiellement.

Encore cette année, parmi les trois repères qui contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation, ce sont les articles touchant l'exercice des responsabilités qui présentent le plus de difficulté d'application.

La Commission a déjà mentionné dans son dernier rapport annuel que ces difficultés pouvaient être expliquées par la complexité de la structure des différents collèges et par le temps requis pour la concertation. Il semble aussi qu'une conjonction de facteurs liés à la gestion jouent un rôle important — ceci sera explicité au troisième chapitre. En outre, une explication circonstancielle peut s'ajouter : les négociations en cours des conventions collectives ont amené des membres du personnel enseignant de certains collèges à utiliser certains moyens de pression, comme celui de diminuer de façon significative leur participation à l'application de la politique d'évaluation.

La mise en œuvre rencontre surtout des difficultés à propos des responsabilités reliées à l'application générale de la politique, à l'élaboration des politiques départementales et à la concertation sur le contenu des plans de cours, sur les activités d'évaluation ainsi qu'à la coordination de celles-ci.

Complexité du partage des responsabilités

La dynamique propre à chacun des collèges se reflète dans le contenu des politiques institutionnelles d'évaluation, et plus particulièrement dans le partage des responsabilités. La taille, la structure et les particularités des établissements exercent une influence indéniable. Ainsi, un cégep qui reçoit annuellement 4 500 étudiantes et étudiants et offre 32 programmes dispensés par environ 400 professeures permanentes à temps complet répartis dans 28 départements, diffère largement d'un établissement privé sous permis qui regroupe sept professeurs à temps partiel et qui offre un seul programme d'attestation d'études collégiales à une soixantaine de personnes. Dans le premier exemple, les responsabilités y sont incontestablement plus nombreuses et variées et elles requièrent plus de temps pour que chacune soit assumée, compte tenu de la diversité des situations d'apprentissage. Il est clair que les difficultés à assurer une coordination et une concertation significatives se présentent fort différemment dans les deux cas.

C'est l'exercice des responsabilités par toutes les instances concernées qui permet à la politique d'orienter une gestion commune de l'évaluation des apprentissages. Pour qu'une politique soit appliquée, il est essentiel que les responsabilités soient bien définies et que chacune des instances identifiées assume celles qui lui sont déléguées.

Voici une présentation détaillée du constat de la Commission concernant l'exercice des responsabilités; elle correspond aux données exposées au tableau II de l'annexe[13].

Les responsabilités concernant l'application générale de la politique

Résumé

Les responsabilités concernant l'application générale de la politique sont assumées conformément à la politique dans 13 cas alors qu'elles le sont partiellement dans 9 autres cas. C'est surtout la direction et les départements qui ont à assurer des responsabilités à propos de l'application générale de la politique. La direction veille à l'application de la politique en analysant les plans de cours, en approuvant les politiques départementales, en organisant des rencontres avec les départements et en donnant suite aux plaintes formulées par la population étudiante. Dans plusieurs collèges, on confie aux départements la responsabilité de s'assurer que les politiques sont appliquées aux cours et aux programmes dont ils sont responsables; cependant tous ne rendent pas compte à la direction de l'exercice de cette responsabilité.

L'exercice des responsabilités reliées à l'application générale de la politique devrait permettre à l'établissement de faire le point sur l'application de la politique et d'assurer un suivi adéquat. Bien que ce soit surtout la direction et les départements qui aient à assumer des responsabilités à cet égard, quelques politiques d'évaluation en confient certaines aussi à la commission pédagogique et à d'autres structures locales.

Dans l'ensemble, treize examens de la mise en œuvre indiquent que ces responsabilités sont pleinement exercées, et neuf qu'elles le sont partiellement.

Critère de la Commission

Les motifs qui justifient le jugement de la Commission tiennent compte de ce qui est énoncé dans la politique. Plus spécifiquement, la Commission n'a pu considérer ces responsabilités comme étant totalement assumées dans les trois situations suivantes:

- lorsqu'il n'existe pas de mécanisme formel qui permette à tous les départements, et le cas échéant au service de l'éducation des adultes, de rendre compte de l'application de la politique;
- lorsque la direction doit rendre compte de la qualité de l'évaluation des apprentissages au conseil d'administration — tel qu'énoncé dans la politique — et qu'il n'y a pas de mécanisme formel pour ce faire;
- lorsque les structures ou les mécanismes prévus dans la politique pour vérifier l'application de la politique n'ont pas été mis en place comme prévu.

13. Voir p. 87.

Les responsabilités confiées à la direction

Mécanismes pour veiller à l'application de la politique

Exception faite de quatre politiques, les dix-huit autres requièrent de la direction qu'elle «veille à l'application de la politique». Cette responsabilité, déjà identifiée dans les examens de la mise en œuvre effectués l'an dernier est assumée dans les collèges visités cette année à peu de chose près dans les mêmes proportions et par les mêmes mécanismes : l'analyse des plans de cours, l'approbation des politiques départementales, la tenue de rencontres avec les départements — soit des rencontres annuelles ou semestrielles avec chacun d'eux, soit des rencontres collectives ayant lieu, par exemple, dans le cadre d'une journée pédagogique — et l'examen des plaintes formulées par les étudiantes et les étudiants à propos de leur évaluation.

Les responsabilités d'«exercer un droit de regard sur les modes d'évaluation» et de «faire respecter les droits de la population étudiante» précisent dans quelques politiques celle de veiller à son application générale.

Les collèges de petite taille : des mécanismes particuliers

Dans deux établissements privés de petite taille, la direction exerce un contrôle direct sur l'élaboration et la publication du matériel pédagogique, ce qui comprend la création d'instruments d'évaluation. La direction peut alors exercer un rôle plus immédiat dans l'application de la politique. Cette façon de procéder ne pourrait se retrouver dans les cégeps, puisque les conventions collectives stipulent que c'est au département à qui revient la responsabilité d'appliquer les méthodes pédagogiques et d'établir les modes d'évaluation. Cette pratique reflète bien la diversité de la réalité du collégial.

Les responsabilités confiées aux départements

Des responsabilités départementales inégalement assumées

Treize politiques confient aux départements les responsabilités reliées à l'application générale de la politique. Il s'agit pour eux, selon ces textes, de s'assurer de la qualité des procédés d'évaluation pour les cours et les programmes dont ils sont responsables et de voir à ce que l'évaluation respecte la politique institutionnelle[14]. Dans six cas, ces responsabilités sont assumées alors que dans sept autres cas, elles le sont partiellement. Dans ces sept cas, un certain nombre de départements exercent leurs responsabilités et en rendent compte au collège, d'autres assument leurs responsabilités mais n'en rendent pas compte et enfin certains n'assument pas ces responsabilités.

Quelques moyens privilégiés

Les départements exercent leurs responsabilités relatives à l'évaluation des apprentissages par une concertation sur l'élaboration des plans de cours et sur les éléments de l'évaluation, par l'approbation des plans de cours et par l'élaboration d'une politique départementale d'évaluation des apprentissages. Ils rendent compte de cette tâche à la direction par le dépôt de leur plan de travail et de leur rapport annuel, lesquels traitent alors explicitement de l'application de la politique, de même que par le dépôt des procès-verbaux des assemblées départementales.

L'importance d'assumer les responsabilités départementales

La Commission estime qu'il est essentiel que tous les départements assument leurs responsabilités concernant la gestion de l'évaluation des apprentissages, puisqu'ils constituent le premier niveau d'encadrement et de soutien du personnel enseignant. D'ailleurs, les conventions collectives reconnaissent que ce sont eux qui doivent établir

14. Dans quatre de ces politiques, on demande aux responsables de la coordination départementale d'accomplir des responsabilités qui se situent dans ce cadre d'intervention.

les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont ils sont responsables[15]. Il est non moins essentiel qu'ils rendent compte de ce travail puisque sans cela la direction est dans l'incapacité de faire état de la qualité de l'évaluation effectuée dans le collège.

Les responsabilités confiées à la commission pédagogique et à d'autres structures locales

La commission pédagogique

Deux collèges ont, d'après leur politique respective, confié à la commission pédagogique des responsabilités relatives à l'application de la politique. Pour l'une, il s'agit de préciser des normes et des règles, pour l'autre de coordonner l'application de la politique. Dans chacun de ces cas, les responsabilités ont été assumées. La Commission remarque que les textes des politiques ne mentionnent pas nécessairement le travail important effectué par la commission pédagogique pour la mise en œuvre de la politique ; il peut s'agir d'une participation dans l'analyse des politiques départementales, d'une contribution au développement de l'une ou l'autre dimension de la politique (ex : évaluation formative, formation fondamentale) ou de participation à la révision du texte de la politique. Les politiques devraient refléter plus fidèlement les activités de cette instance.

Autres structures locales

Dans deux collèges, c'est l'assemblée regroupant les responsables de la coordination départementale qui donne un avis à la direction sur l'évaluation des apprentissages. Enfin, dans deux autres établissements, c'est un «comité» particulier qui doit s'assurer, entre autres, que les procédures d'évaluation sont en harmonie avec la politique institutionnelle.

Deux volets de l'application générale de la politique

La Commission croit que, quel que soit le mécanisme choisi par le collège pour s'assurer de l'application générale de la politique, celui-ci, d'une part, doit favoriser la concertation sur l'évaluation des apprentissages et d'autre part, permettre aux intervenants de rendre compte du travail accompli pour mettre en œuvre la politique. La qualité de l'évaluation en est alors mieux garantie.

---

15. *Entente intervenue entre d'une part La Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (F.N.E.E.Q./C.S.N.) d'autre part Le Comité patronal de négociation des collèges, au sujet des matières devant faire l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* (1985, L.Q. ch. 12). (Version administrative) Art. 4-1.05, 10e alinéa ; *Entente intervenue entre d'une part La Fédération des enseignantes et enseignants de cégeps (F.E.C./C.E.Q.) d'autre part Le Comité patronal de négociation des collèges selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* (1985, L.Q. ch. 12). (Version administrative) Art. 4-1.05, 10e alinéa ; *Entente intervenue entre d'une part La Fédération autonome du collégial (F.A.C.) d'autre part Le Comité patronal de négociation des collèges selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* (1985, L.Q. ch. 12) (Version administrative) Art. 4-1.05, 10e alinéa.

Les responsabilités concernant les politiques départementales[16]

Résumé

Parmi les politiques institutionnelles dont la mise en œuvre a été examinée, 10 obligent les départements à élaborer une politique et une autre les incite à en rédiger une. Dans 11 politiques institutionnelles, les collèges ne mentionnent pas cette responsabilité.

Dans 4 cas, les politiques départementales ont toutes été élaborées, approuvées et diffusées. Dans 6 autres cas, des politiques départementales étaient encore en élaboration ou devaient être approuvées. Enfin, un collège a délaissé l'élaboration de telles politiques au profit d'un développement anticipé de l'approche-programme[17].

La Commission croit que les politiques départementales illustrent, d'une façon explicite, l'intérêt des départements à bien circonscrire l'évaluation des apprentissages qu'ils effectuent. Elles indiquent aussi leur intérêt à appliquer de façon spécifique la politique institutionnelle à chacun des programmes.

Les politiques départementales : un instrument d'appropriation

Dans la plupart des collèges où la structure départementale existe, la politique institutionnelle, tout en étant prescriptive, permet une certaine souplesse afin que les départements puissent l'adapter et l'actualiser en fonction de l'enseignement dispensé.

Selon la Commission, une politique départementale favorise l'appropriation de la politique institutionnelle par les membres du département en spécifiant, au niveau départemental, les modalités d'application. Elle concourt aussi, de ce fait, à créer un consensus au sein du personnel enseignant du département au sujet de l'évaluation des apprentissages. Elle facilite le processus de reddition de comptes en exposant de quelle manière sont évalués les apprentissages dans un ensemble de cours. La Commission considère qu'une politique départementale constitue un moyen de garantir la fiabilité et l'équité de l'évaluation des apprentissages tout en respectant l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. En outre, cette politique a pour but de faire état des modalités d'application de la politique institutionnelle dans les départements.

Critère de la Commission

Dans les cas où la politique institutionnelle prescrivait l'élaboration de politiques départementales et que celles-ci n'étaient pas toutes rédigées, approuvées et diffusées, la Commission de l'évaluation considérait alors cet élément comme étant partiellement appliqué.

Dans trois collèges, on était à compléter l'élaboration des politiques départementales et dans trois autres, on s'apprêtait à les approuver. Dans ces six collèges, cependant, lorsqu'un département n'a pas élaboré de politique départementale, c'est la politique institutionnelle qu'il appliquait par défaut.

16. La Commission de l'évaluation adopte l'appellation «politique départementale» parce que celle-ci est la plus couramment utilisée dans les collèges. Cependant, les expressions «plans-cadres départementaux» ou «procédures départementales d'application», choisies par quelques établissements, lui paraissent plus justes, puisque ce sont des documents complémentaires à la politique institutionnelle, et que l'on évite ainsi des confusions possibles avec celle-ci.

17. Selon Bernard MORIN : «L'approche-programme, c'est tout à la fois le choix d'orientations, un état d'esprit, une philosophie et des attitudes, mais aussi un modèle et un style de gestion, des gestes qui supposent une manière particulière d'orienter les actions et de réaliser les opérations relatives aux programmes d'études.»

Bernard MORIN, «L'approche-programme : qu'est-ce que c'est ?» in *Cégeprogramme*, mars 1988, p. 7.

L'élaboration

Les départements élaborent leur politique en suivant l'un des trois cheminements suivants : le responsable de la coordination soumet un projet de politique à l'assemblée départementale, ou bien un comité de travail rédige un projet qu'il soumet par la suite à cette assemblée ; ou bien la rédaction de la politique est le fruit d'une réflexion commune des membres du département.

La taille du département a habituellement une incidence sur la procédure suivie. De plus, des départements ont consulté les étudiantes et les étudiants avant la rédaction de leur texte. Pour soutenir les départements dans ce travail d'élaboration, les services pédagogiques de certains collèges ont produit des guides de rédaction ou d'approbation des politiques, des discussions ont eu lieu dans le cadre de journées pédagogiques ou de réunions de la commission pédagogique et dans certains cas, un conseiller pédagogique a rencontré chacun des départements. En outre, dans un établissement, des responsables de la coordination départementale se sont inscrits à un cours offert à cet effet dans le cadre de Performa.[18]

L'approbation

Approuver des politiques départementales consiste surtout à vérifier si celles-ci respectent la politique institutionnelle, ceci en vue de maintenir l'équité et la cohérence dans l'évaluation des apprentissages. En outre, certains collèges identifient des points précis sur lesquels doit porter la politique départementale ; par exemple : la façon dont sont effectuées l'évaluation sommative et l'évaluation formative, le nombre de travaux et d'examens, la pondération des tests ou des objectifs de formation et la façon dont on évalue la correction de la langue.

Dans la plupart des cas, c'est la direction des services pédagogiques ou la direction des services éducatifs qui approuve les politiques départementales. Dans quelques collèges, la commission pédagogique ou un de ses comités participe à l'analyse des politiques ou à la détermination des critères d'approbation. Dans un collège, cependant, c'est cette commission qui approuve les politiques départementales. Après l'approbation, un rapport écrit est acheminé au département. Si toutefois on suggère que des modifications soient apportées, le rapport peut être précédé d'une rencontre avec une personne de la direction ou un conseiller pédagogique.

La diffusion, l'application et la révision des politiques départementales

La diffusion des politiques départementales auprès de la population étudiante se fait habituellement par l'intermédiaire des plans de cours. Quoique moins répandus, d'autres moyens sont aussi employés de manière concomitante. Des collèges annexent ces politiques à la politique institutionnelle et des départements les affichent ou les publient dans un document spécifique ou dans un guide de l'étudiant. Selon les professeurs rencontrés lors des visites, c'est surtout à partir des plaintes formulées par la population étudiante que les départements vérifient l'application de leur politique ; un collège a même annexé «une feuille de grief» à chaque exemplaire de la politique remis aux étudiantes et étudiants. Deux collèges stipulent dans leur politique institutionnelle que les modifications à venir aux politiques départementales devront être examinées par la direction ; dans l'un des deux établissements, des départements en avaient déjà apportées et soumises à la direction.

18. Programme de *perfectionnement* et de *formation* des maîtres offert par l'Université de Sherbrooke.

Les responsabilités concernant la concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci

Résumé

Dans 13 des politiques, on traite de la concertation sur les contenus des cours et sur les activités d'évaluation, et leur coordination. Dix de ces politiques sont appliquées quant aux règles qu'elles comportent au chapitre de la concertation et de la coordination. Ce résultat peut être interprété comme le reflet d'une volonté présente dans plusieurs collèges de rendre plus cohérentes des pratiques touchant l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

Dans tous les établissements visités, la Commission a remarqué une préoccupation pour la concertation ou la coordination, bien que cela variait d'un département à l'autre et d'un collège à l'autre. La concertation et la coordination portent, habituellement, sur l'un ou l'autre des points suivants : l'évaluation des apprentissages, l'ensemble des cours dont le département est responsable, les cours dispensés par plus d'un professeur et les stages. Les collèges devraient d'une part prévoir des mécanismes qui soutiennent ces pratiques, et d'autre part demander aux intervenants d'attester explicitement leur mise en application.

Deux conditions essentielles

Un des objectifs de l'ensemble des p.i.e.a. est d'assurer la cohérence des pratiques d'évaluation dans les collèges, en fournissant un guide pour toutes les parties concernées. Selon la Commission, cette cohérence exige une concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, ainsi qu'une coordination de celles-ci. L'une et l'autre constituent une base essentielle pour que soient possibles la fiabilité, la justice et l'équité.

Critère de la Commission

La Commission a considéré en développement la concertation et la coordination lorsque les responsabilités n'avaient pas encore été assumées telles qu'elles étaient décrites dans la politique.

Des pratiques qui ne sont pas toujours formelles

Dans les collèges visités, la concertation sur les contenus des plans de cours, sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci relèvent en très grande partie des départements. À cet égard, l'examen de la mise en œuvre révèle que des pratiques formelles de concertation et de coordination ne sont pas répandues dans tous les départements et que lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours connues de la direction. Lorsque ces pratiques formelles sont connues de la direction, c'est par les procès-verbaux des assemblées départementales, par des rencontres entre la direction et les responsables de la coordination départementale, ou encore, plus indirectement, par déduction à partir de l'analyse des plans de cours.

Qu'elles soient formelles ou non, cependant, des pratiques de concertation et de coordination sont vécues dans plusieurs départements de tous les collèges visités. Il semble qu'elles soient organisées un peu plus formellement en enseignement professionnel. En enseignement général, elles sont organisées davantage dans les disciplines des sciences pures et appliquées, et elles sont moins fréquentes dans d'autres (en philosophie, par exemple). Dans les établissements de petite taille, la concertation et la coordination sont plus fréquentes que dans ceux de grande taille.

Objet de concertation et de coordination

La concertation et la coordination peuvent toucher spécifiquement l'évaluation des apprentissages. Mais dans la majorité des cas observés, elles portent sur le contenu de l'ensemble des cours dont le département est responsable et plus particulièrement des stages et des cours dispensés par plus d'un professeur.

L'évaluation des apprentissages

Les membres de départements déterminent aussi des modes d'évaluation et des exigences communes. Cette concertation peut alors porter sur le nombre, le type et la répartition des travaux et des examens, de même que sur les critères d'évaluation et leur pondération et sur le niveau d'exigence.

Un ensemble de cours

À ces pratiques, des départements ajoutent une concertation sur le contenu de l'ensemble des cours dont ils sont responsables. Les professeurs cherchent alors à établir une meilleure relation entre les différents cours et plus particulièrement, entre les cours d'une même séquence. Ils peuvent s'entendre aussi sur des objectifs généraux, communs aux différents cours, ou sur des objectifs spécifiques aux laboratoires. Ils élaborent des plans de cours communs ou échangent sur des plans de cours rédigés individuellement en vue d'harmoniser leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Les cours dispensés par plusieurs professeurs

La concertation et la coordination paraissent plus développées dans le cas d'un même cours dispensé par plus d'un professeur, comparativement à d'autres cours. À ce propos, la Commission a remarqué quatre situations. Dans un premier cas, il peut y avoir une concertation sur l'évaluation, entre autres sur le type d'examens, sur le niveau d'exigence et sur la teneur des questions. Dans le deuxième cas, à cette concertation sur l'évaluation peut être associé un plan de cours commun; les examens bien qu'équivalents, seront différents. Dans le troisième cas, le plan de cours et l'examen final seront communs. Enfin, dans le quatrième cas, plus rare, des professeurs partageront la responsabilité de différentes parties de cours ou plusieurs professeurs coanimeront un même cours.

Les stages

Une concertation a souvent lieu aussi sur les stages. Dans ces cas, des «cahiers», des «politiques» ou des «guides» de stages ont été élaborés par des départements d'enseignement professionnel. Ces documents présentent, entre autres, les objectifs et l'organisation des stages, le rôle des intervenants ainsi que les modalités d'encadrement et d'évaluation. D'une façon générale, tant dans les stages que dans l'ensemble de la formation professionnelle, il semble exister une volonté relativement nette de concertation et de coordination dans la démarche pédagogique.

Dans les établissements de petite taille

Les établissements de petite taille ont des pratiques de concertation et de coordination particulières. Ainsi, dans cinq d'entre eux, un calendrier des examens finals est fixé et dans l'un d'eux, il existe une planification des examens qui ont lieu durant le semestre. Dans deux autres, la direction et le personnel enseignant concerné élaborent conjointement l'ensemble du matériel didactique de même que les plans de cours. Dans un autre collège, c'est la direction des services pédagogiques qui effectue ces tâches, et un comité pédagogique se réunit mensuellement pour veiller à la coordination et à la cohérence des pratiques d'évaluation.

Quelques difficultés

Les rencontres avec les différentes instances des collèges ont permis d'identifier quatre difficultés sur lesquelles butent la concertation et la coordination. Premièrement, comme la Commission l'a déjà mentionné dans son dernier rapport annuel, les pratiques de concertation et de coordination s'établissent souvent à partir d'affinités; elles reposent alors sur le bon vouloir de chacun plutôt que sur des règles reconnues. Deuxièmement, dans le cas plus particulier des sciences humaines, le département regroupe des enseignantes et des enseignants d'un grand nombre de disciplines, ce qui rend la concertation plus laborieuse à réaliser. Troisièmement, quelques départements, comme ceux d'arts et lettres, regroupent des disciplines de nature très différente, ce qui semble accroître d'autant la difficulté d'établir et de mettre en commun des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Quatrièmement, certaines matières, telles la philosophie et le français, laissent habituellement au professeur une plus grande part de souplesse lors de

la correction, comparativement à d'autres matières plus exactes ou plus techniques. Cette situation a été soulignée par plusieurs étudiantes et étudiants qui s'interrogent alors sur l'équité en évaluation.

Soutien à la concertation et à la coordination

Certaines situations ou certains gestes posés par le collège favorisent des pratiques de concertation et de coordination plus formelles. L'implantation et la révision d'un programme se révèlent être des occasions particulièrement propices à la mise en commun des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Il en va de même de l'instauration de «l'approche-programme» qui exige une cohérence entre les cours d'un programme. La mise en application d'un «projet institutionnel» ou d'un «plan de développement» du collège accroît la concertation départementale et interdépartementale. L'élaboration d'une politique départementale d'évaluation des apprentissages favorise également une meilleure concertation du personnel enseignant. La commission pédagogique ou d'autres structures locales, comme un comité des stages, un comité départemental ou un comité interdépartemental sur le(s) programme(s), constituent des lieux privilégiés de concertation et de coordination. Enfin, par l'aide qu'ils dispensent, les conseillers pédagogiques facilitent la concertation au sein des départements.

Insister davantage sur la concertation et la coordination

La Commission croit que la concertation sur les contenus des plans de cours sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci, sont des pratiques inhérentes à une gestion de l'évaluation fondée sur une politique institutionnelle. Elles traduisent de façon concrète une appropriation des principes de la politique. Elles sont garantes de l'atteinte des objectifs d'équité de toute politique. C'est pourquoi la Commission croit que la concertation et la coordination constituent des moyens essentiels de mise en œuvre de la politique. Elle souhaite que des mécanismes soient mis en place pour les renforcer et pour les faire connaître.

Les responsabilités concernant la reconnaissance d'activités étudiantes, la reconnaissance des acquis extrascolaires et l'application de la politique à l'éducation des adultes

Résumé

Un seul collège traite dans sa politique de reconnaissance d'activités étudiantes et il applique ce qui est stipulé. Deux politiques comportent des articles au sujet de la reconnaissance d'acquis extrascolaires ; dans l'un de ces collèges, les articles sont appliqués tandis que dans l'autre ils le sont partiellement.

Par ailleurs, un seul établissement mentionne dans sa politique que celle-ci vaut non seulement pour l'enseignement régulier, mais aussi pour l'éducation des adultes ; ce collège n'applique toutefois que partiellement sa politique. Un autre collège a élaboré une politique spécialement pour le secteur de l'éducation des adultes et quatre collèges appliquent aussi leur politique institutionnelle à ce secteur d'enseignement, mais sans le mentionner explicitement dans leur texte. Enfin, onze établissements ne distinguent pas la clientèle de ce secteur de celui de l'enseignement régulier et quatre autres n'y appliquent pas formellement leur politique.

Équité et rigueur des exigences

Lors des examens de la mise en œuvre, comme dans les examens des politiques, la Commission de l'évaluation a pris en considération la reconnaissance d'activités étudiantes puisqu'elle s'intègre à des cours inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Elle a aussi pris en considération la reconnaissance des acquis extrascolaires, car il s'agit là d'une modalité servant à sanctionner la maîtrise des objectifs de cours, au même titre que l'évaluation consécutive à l'apprentissage en contexte scolaire. Même s'il s'agit là de démarches particulières, la Commission croit qu'elles devraient être

l'objet des mêmes exigences de rigueur et d'équité. En ce qui concerne l'éducation des adultes, la politique institutionnelle devrait s'appliquer, selon des modalités définies par le collège, puisque là aussi des unités sont reconnues et des apprentissages certifiés.

La reconnaissance d'activités étudiantes

Une seule politique dont la mise en œuvre a été examinée fait état de modalités touchant la reconnaissance d'activités étudiantes. Il s'agit d'activités dont les objectifs équivalent à ceux des plans-cadres de cours inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Annuellement, des professeurs encadrent et évaluent entre dix et vingt de ces activités. Le collège a produit des documents pour expliciter cette formule d'apprentissage et pour favoriser son encadrement.

La reconnaissance des acquis extrascolaires

Deux politiques abordent le thème de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Tel que prévu dans l'une d'elles, une procédure a été élaborée par le collège à cet effet. L'autre collège, bien qu'il reconnaisse les acquis pour une vingtaine de personnes annuellement, n'a pas organisé de service à cet égard, ni élaboré de politique concernant ce dossier, comme il est annoncé dans la politique. Parmi les collèges qui n'avaient rien mentionné dans leur politique sur ce sujet, l'un a déjà adopté une «politique de reconnaissance des acquis extrascolaires» et un autre termine la sienne.

L'éducation des adultes

En ce qui concerne l'application de la p.i.e.a. à l'éducation des adultes, on observe une diversité de situations. Parmi les vingt et un collèges visités lors de l'examen de la mise en œuvre, onze ne distinguent pas ce secteur de celui de l'enseignement régulier ; certains reçoivent peu d'adultes et les intègrent à l'enseignement régulier, alors que dans d'autres établissements la clientèle est principalement composée d'adultes. Parmi les dix autres collèges, un a rédigé une politique d'évaluation de l'apprentissage spécialement pour l'éducation des adultes[19], un second n'a pas encore procédé à l'élaboration d'une telle politique, laquelle devrait toucher plus particulièrement les disciplines non couvertes par les départements de l'enseignement régulier, et parmi les huit autres collèges qui n'ont pas d'articles à ce propos dans leur politique institutionnelle, quatre ont déclaré à la Commission qu'ils appliquaient leur politique à l'éducation des adultes, tandis que les quatre autres ne l'appliquaient pas formellement.

Les moyens qui permettent au collège de s'assurer que la politique est appliquée à l'éducation des adultes sont l'analyse des plans de cours, l'encadrement effectué par un conseiller pédagogique ou par les départements — auquel cas, mention en est faite dans les politiques départementales — et l'évaluation des cours par la population étudiante.

Une mention explicite dans les politiques

La Commission souhaite que tous les établissements qui inscrivent des unités dans le bulletin d'études collégiales pour des apprentissages effectués dans le cadre d'activités étudiantes, d'acquis extrascolaires et de l'éducation des adultes aient, à cet effet, des articles particuliers dans leur politique. Ces derniers contribueraient à confirmer la responsabilité des collèges de garantir la qualité de l'évaluation qu'ils y effectuent.

19. Puisque ce document est comparable aux autres politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, la Commission l'a regroupé au corpus des politiques pour en analyser l'application des différents repères.

1.1.3 La gestion des plans de cours

Résumé

Dans 12 des 22 politiques, les articles concernant la gestion des plans de cours sont appliqués conformément au texte, alors que dans les 10 autres, ils sont partiellement appliqués.

Ces résultats signifient que dans un peu plus de la moitié des collèges visités, non seulement les enseignantes et enseignants rédigent un plan de cours pour chacun des cours qu'ils dispensent, mais que la direction ou les départements les vérifient avant qu'ils ne soient distribués à la population étudiante concernée.

Tout comme l'an passé, dans les autres collèges qui, selon la Commission, appliquent partiellement les énoncés de la politique à propos des plans de cours, c'est leur vérification qui pose problème. Dans certains cas où une telle vérification doit être effectuée par les départements, aucun mécanisme n'en atteste, dans d'autres cas, la vérification est assumée d'une façon inégale d'un département à l'autre, ou bien elle l'est par une autre instance que celle désignée dans la politique.

La vérification des plans de cours est une opération essentielle. D'une part, elle permet de s'assurer que ces textes répondent aux exigences de la politique. D'autre part, cette même opération fait obligation à chaque instance responsable de rendre compte de l'exercice de ses responsabilités en cette matière.

La gestion des plans de cours : vérification et diffusion

La gestion des plans de cours constitue, avec la diffusion de la politique et l'exercice des responsabilités, le troisième repère examiné par la Commission. Le plan de cours est un «contrat» d'enseignement-apprentissage entre l'enseignante ou l'enseignant et sa classe. Une double responsabilité en découle.

D'une part, le personnel enseignant doit indiquer à la population étudiante l'organisation du cours et notamment les modes et les procédés d'évaluation. Sur ce point, les plans de cours constituent un important moyen pour faire connaître les règles et les normes concernant l'évaluation et même pour diffuser les politiques départementales.

D'autre part, la direction ou les départements ont à vérifier que ces plans de cours concordent avec les objectifs et le contenu des plans-cadres inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* et aussi, avec les exigences de la politique institutionnelle et avec celles des politiques départementales. Cette vérification permet au collège de voir à l'application de l'article 23 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[20].

Critère de la Commission

La Commission a considéré en développement l'application de la politique à propos des plans de cours lorsque les responsabilités n'avaient pas encore été assumées telles qu'elles étaient décrites dans la politique. Dans certains de ces cas, les responsabilités prévues n'avaient pas été assumées entièrement, alors que dans d'autres cas, elles l'avaient été par une autre instance que celle désignée. Même si dans ce dernier cas la Commission a noté avec intérêt que ces responsabilités étaient assumées, le rapport d'examen adressé au collège précisait que la politique devait être le reflet de la réalité et qu'il était important qu'elle soit amendée conformément aux pratiques.

Le constat de cette année à propos de la gestion du plan de cours ressemble de près à celui de l'an dernier. En ce sens que les plans de cours sont élaborés par le personnel enseignant

20. Article 23 : Le collège a la responsabilité de faire établir par chaque professeure et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au plan-cadre publié dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* approuvé par le ministre s'il s'agit d'un cours d'établissement...

et que leur diffusion en est faite à la population étudiante. Mais aussi que la vérification des plans de cours, et plus particulièrement celle menée par les départements, n'est pas toujours effectuée conformément aux politiques institutionnelles.

L'élaboration et la diffusion des plans de cours

Mesures d'aide pour élaborer les plans de cours

Afin de préparer un plan pour chacun des cours qu'ils dispensent, les professeurs peuvent profiter de ressources et de soutien. Plusieurs collèges mettent à leur disposition des guides d'élaboration ou des modèles de plans de cours. L'un d'eux possède une «politique générale sur les plans de cours». En outre, la plupart des collèges offrent les services d'un conseiller pédagogique qui peut être consulté à cette fin. Mis à part un travail de concertation qui existe dans certains départements pour élaborer les plans de cours et les approuver, quelques-uns d'entre eux ont mis en place des plans de cours-cadres ou des règles particulières pour en faciliter la rédaction.

La diffusion

En plus d'être diffusés à la population étudiante au début du semestre, les plans de cours sont déposés à la bibliothèque par certains collèges. Cette pratique peut en faciliter la consultation.

La vérification des plans de cours

Vérification effectuée par la direction

Treize politiques confient à la direction le soin d'approuver les plans de cours. Dans dix collèges, cette tâche est accomplie, de même que pour trois autres où elle n'était pas prévue initialement. Cette initiative s'explique différemment dans les trois cas : dans le premier, on ne prévoyait pas explicitement de vérification des plans de cours par quelque instance que ce soit, dans le second, la direction supplée à la responsabilité départementale qui n'est assumée que partiellement et dans un troisième cas, la direction ajoute une vérification par échantillonnage à celle déjà effectuée par les départements.

Modalités de vérification

Par la vérification qu'elle effectue, la direction s'assure de la préparation d'un plan de cours pour chacun des cours dispensés. Elle vérifie s'il est conforme aux plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial* et à la p.i.e.a. Elle vérifie aussi si ces textes mentionnent les éléments prévus à l'article 23 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Dans la moitié des cas, cette opération est faite systématiquement pour tous les plans de cours. Lorsque des modifications sont requises, un membre de la direction communique avec le responsable du département ou avec le professeur concerné et peut référer ce cas à un service conseil.

Six cas particuliers

Six établissements de petite taille effectuent une gestion particulière des plans de cours. Les professeurs de trois d'entre eux sont associés à la préparation des plans de cours, laquelle est sous la responsabilité de la direction. Dans deux autres, le professeur rédige son plan de cours selon les prescriptions d'un formulaire défini par la direction, et fait approuver par celle-ci le calendrier du déroulement du cours, qui, lui aussi, doit répondre aux exigences présentées dans un formulaire. Enfin, dans un autre cas, c'est la direction qui élabore les plans de cours et elle approuve, le cas échéant, les modifications apportées par les professeurs. Dans les établissements de petite taille, l'élaboration des plans de cours peut être ainsi directement encadrée par la direction, de telle sorte qu'elle se confond avec une vérification de ces textes. Un tel aménagement de la gestion des plans de cours ne peut se retrouver dans les établissements de plus grande taille où des responsabilités en ce sens sont confiées aux départements.

Vérification effectuée par les départements

Dans leur politique, dix collèges demandent aux départements ou aux personnes qui en assurent la coordination d'assumer des responsabilités à propos de la vérification des plans de cours. Dans trois d'entre eux, les responsabilités sont assumées entièrement par tous les départements du collège, alors que dans les autres, elles sont assumées inégalement d'un département à l'autre.

Une responsabilité départementale partiellement assumée

La situation observée permet de partager les départements en trois groupes coexistant souvent au sein d'un même collège. Un premier groupe de départements vérifie la conformité des plans de cours avec les plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*, la politique départementale d'évaluation des apprentissages et la politique institutionnelle ; il fait part des résultats de cette analyse à la direction par un extrait des procès-verbaux de l'assemblée départementale, par des notes de service ou bien par le rapport annuel. Un deuxième groupe de départements exerce lui aussi cette vérification, mais il n'en informe pas la direction. Enfin, un dernier groupe ne vérifie pas les plans de cours. Dans tous les cas, cependant, tous les plans de cours sont remis à la direction.

Une responsabilité départementale à assumer

Les politiques institutionnelles étant, entre autres, un instrument qui permet aux différents intervenants de rendre compte de l'évaluation des apprentissages de manière à en garantir la qualité, la Commission croit que la responsabilité départementale consistant à analyser les plans de cours devrait être effectuée plus formellement. La Commission déplore plus particulièrement le fait que les activités départementales entourant les plans de cours ne soient pas toutes connues de la direction, et que cette dernière n'ait pas alors l'information voulue pour en apprécier la teneur et pour témoigner de celles-ci.

Le développement de la concertation départementale

Dans les départements où l'analyse des plans de cours a lieu, on favorise une concertation sur des plans de cours soit en valorisant un modèle unique, ou en prenant en considération l'organisation de la séquence de cours ou encore celle d'un programme d'enseignement. Dans plusieurs cas, les professeurs élaborent des plans de cours communs pour un même numéro de cours. Aux dires du personnel enseignant et de la direction, l'implantation ou la révision d'un programme offre une occasion privilégiée pour remettre en question les plans de cours au niveau des départements. Même si certains professeurs rappellent qu'ils ont déjà eu le sentiment qu'ils se sentaient «jugés» lorsque l'assemblée départementale examinait leur plan de cours, ils croient maintenant qu'une telle pratique leur procure plus de sécurité dans leur enseignement grâce aux discussions qu'elle a suscitées.

Une responsabilité de la direction et des départements

La Commission croit que la gestion des plans de cours devrait normalement être effectuée conjointement par la direction et les départements. D'une part, la direction doit s'assurer, pour l'ensemble des départements, que les plans de cours répondent à des exigences communes afin de pouvoir assurer une cohérence d'ensemble et une équité dans l'évaluation des apprentissages. D'autre part, les professeurs ont acquis un savoir-faire concernant les contenus de cours et occupent donc une place privilégiée pour se concerter sur les plans de cours. D'ailleurs, les conventions collectives reconnaissent à l'assemblée départementale la «fonction» de : «définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable»[21]. Aussi, la vérification des plans de cours par les départements devrait être plus développée et les directions de collèges devraient soutenir cette activité par des mécanismes d'aide et d'encadrement.

21. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.05, 10e alinéa et (F.E.C./C.E.Q.), 4-3.05, 10e alinéa ; (F.A.C.), art. 4-1.05, 10e alinéa.

1.2 LE CONSTAT BASÉ SUR D'AUTRES REPÈRES QUI CONCOURENT À FAIRE DE LA POLITIQUE UN INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT

Les repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement sont les suivants :

1.2.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage
1.2.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue
1.2.3 L'aide et les ressources prévues pour l'évaluation
1.2.4 La révision des notes et le droit de recours
1.2.5 La révision de la politique

Une p.i.e.a. est un instrument qui permet de garantir la qualité de l'évaluation. Mais elle sert aussi au développement de l'évaluation. C'est ainsi que la Commission, au moment de l'examen de la mise en œuvre, a accordé une attention particulière à ces cinq repères susceptibles de renforcer le développement de l'évaluation des apprentissages. Le tableau III de l'annexe présente l'application de la politique à propos de ces cinq repères dans les collèges où l'examen de la mise en œuvre a été réalisé[23].

1.2.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage

Résumé

Dix-huit politiques énoncent des articles sur la dimension formative de l'évaluation et sur l'aide à l'apprentissage. Quatre autres énoncent uniquement des articles sur l'aide à l'apprentissage.

Considérant les 22 politiques, 15 sont appliquées. Dans les 7 autres, le dossier de la dimension formative de l'évaluation a été considéré en développement, même si de l'aide à l'apprentissage a pu être apportée.

En donnant aux étudiantes et étudiants un aperçu de leur situation pendant l'apprentissage, le personnel enseignant permet un réajustement avant que n'arrive le moment de la sanction finale. Ici encore, comme le remarquait la Commission dans son dernier rapport annuel, c'est surtout par l'annotation des travaux et des examens que chaque étudiante et chaque étudiant est renseigné sur ses erreurs et ses lacunes et par conséquent sur les améliorations à apporter. Dans la foulée de l'évaluation formative, diverses mesures d'aide individuelle et collective sont aussi offertes à la population étudiante. Cette aide encadre plus étroitement la population en difficulté d'apprentissage et elle conduit dans certains collèges à une concertation institutionnelle en ce sens et à un aménagement structurel approprié.

Selon les instances rencontrées lors des visites, la difficulté de tenir compte de la dimension formative est imputable, selon eux, à la lourdeur de la tâche du personnel enseignant. Le développement de cette dimension de l'évaluation dépendrait d'un contexte qui puisse la favoriser.

L'évaluation : à des fins sommatives et formatives

Une p.i.e.a. concourt à minimiser l'arbitraire et à réduire les jugements non fondés. Elle assure ainsi que l'évaluation dite «sommative» est conforme à l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques rattachés à un cours et à un programme. En plus de leurs exigences concernant l'évaluation sommative, les collèges dont la mise en œuvre a été examinée ont développé une conception formative de l'évaluation.

23. Voir p. 88.

La dimension formative de l'évaluation

Une conception de la dimension formative

Il est possible de dégager certaines similitudes dans les diverses définitions de l'évaluation formative contenues dans les politiques des collèges. Il y est stipulé que l'évaluation formative s'intègre au processus d'apprentissage et qu'elle contribue ainsi à la formation de l'étudiante et de l'étudiant en les renseignant, tant sur ce qu'ils ont acquis ou maîtrisé, que sur leurs faiblesses et sur leurs lacunes. Elle conduit aussi à les assister dans leur développement en leur proposant des activités correctrices ou des stratégies qui leur permettent de continuer la démarche d'apprentissage.

Les pratiques d'évaluation formative se joignent souvent à une évaluation sommative et à une aide ponctuelle auprès de ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, les unes se démarquent mal de l'autre. C'est pourquoi il paraît plus juste à la Commission d'utiliser l'expression «dimension formative de l'évaluation», comme le font certains collèges.

L'application de la dimension formative et de l'aide à l'apprentissage

La Commission constate que dans le cas de quinze politiques, des moyens sont effectivement adoptés par les collèges afin d'appliquer les articles de la politique qui portent sur la dimension formative de l'évaluation et sur l'aide à l'apprentissage. C'est principalement l'analyse des politiques départementales et celle des plans de cours qui permet à la direction de s'assurer que ces dossiers sont pris en considération dans l'ensemble des départements et des cours. Les plaintes formulées par la population étudiante peuvent aussi apporter quelques indications à ce sujet. En outre, une aide à l'apprentissage est souvent organisée par la direction.

Critère de la Commission

Lorsque dans un collège il existait des pratiques reliées à la dimension formative de l'évaluation et à l'aide à l'apprentissage, mais qu'il n'y avait aucun mécanisme formel permettant aux instances désignées par le collège de s'assurer de cette application dans l'ensemble de l'établissement, la Commission de l'évaluation considérait ce dossier comme étant en développement. C'est le cas de sept des vingt-deux politiques.

Actualiser la dimension formative

L'annotation des travaux et des examens en vue de renseigner les étudiants et les étudiantes sur leurs erreurs ou leurs lacunes, demeure le moyen le plus largement répandu pour favoriser cette dimension de l'évaluation. Deux autres moyens sont répandus : la révision de l'examen en classe et le suivi effectué par la rédaction d'un «journal de bord». Ce dernier mécanisme est surtout utilisé dans des cours qui exigent un cheminement professionnel et personnel de l'étudiante ou de l'étudiant (ex : techniques humaines, techniques de soins infirmiers et philosophie). La lecture de ce journal permet au professeur d'identifier les notions qui n'ont pas encore été comprises ou maîtrisées, et de pouvoir remédier aux lacunes. De plus, la plupart des politiques imposent au personnel enseignant une limite au délai dans la correction et la remise des documents, ce qui peut permettre un réajustement rapide de la part des étudiants, des étudiantes et du personnel enseignant, à condition que ce délai soit relativement court. Quelques collèges émettent un bulletin à la mi-session, ce qui concourt aussi à un tel réajustement.

D'autres moyens permettent aux étudiantes et étudiants de se situer au cours de l'apprentissage. Des professeurs utilisent l'un ou l'autre des moyens suivants : un examen récapitulatif ou un travail de longue haleine pour préparer l'examen final, une deuxième correction des travaux, la remise de «questions-types» avec le solutionnaire et la correction de brouillons de travaux. Exceptionnellement, un dossier personnel suit les étudiantes et étudiants d'un professeur à l'autre.

En outre, quelques collèges ont favorisé une meilleure appropriation de la notion d'évaluation formative en tenant des journées pédagogiques, des discussions à la commission pédagogique, des activités de perfectionnement offertes dans le cadre de Performa et une documentation appropriée.

L'aide à l'apprentissage

L'ensemble des collèges prennent plusieurs mesures pour aider les étudiantes et étudiants à atteindre les objectifs des cours auxquels ils se sont inscrits. Cette aide peut faire suite à une évaluation formative, mais elle peut aussi provenir d'une évaluation diagnostique[23] ou d'une évaluation sommative[24].

Les mesures proposées — ou imposées selon le cas — dans les collèges diffèrent peu de celles déjà remarquées par la Commission dans son dernier rapport annuel. Encore ici, elles peuvent se regrouper sous trois rubriques :

- un suivi de la population en difficulté d'apprentissage et un renforcement de l'encadrement scolaire individualisé ;
- un aménagement structurel de l'organisation scolaire ;
- un encadrement institutionnel.

Un suivi de la population en difficulté d'apprentissage et un renforcement de l'encadrement scolaire individualisé

Une diversité de pratiques

Cela se traduit pour les étudiantes et étudiants par des rencontres individuelles avec des enseignantes, des enseignants ou des membres de la direction et par du tutorat. Parfois, les aides pédagogiques individuels se sont partagé la tâche de suivre les étudiantes et étudiants en difficulté. Le suivi et l'encadrement scolaire peuvent également se faire par des cours d'appoint et par des ateliers qui portent, entre autres, sur le stress aux examens, les méthodes de travail, la prise de notes et la gestion du temps. En outre, des départements ont rédigé un guide méthodologique expliquant à la population étudiante la façon de prendre des notes et celle d'écrire un travail de recherche. Par ailleurs, les étudiantes et étudiants qui désirent abandonner un cours ou quitter le collège, de même que ceux et celles qui sont soumis à l'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[25] font souvent l'objet d'une attention particulière. Dans ce cas, un «contrat d'aide pédagogique individuel» peut obliger l'étudiante ou l'étudiant à se soumettre à une démarche d'aide personnalisée. Auparavant, le cas échéant, il aura pu recevoir une lettre de relance concernant son abandon. À ce propos, un collège associe le personnel

23. Il peut s'agir d'un dépistage de la population en difficulté par une analyse des résultats obtenus aux études secondaires et par l'utilisation de tests au moment de l'inscription. Dans certains collèges, le dépistage met à contribution le personnel enseignant. Ainsi, dans l'un d'eux, vers le milieu de la première session, chaque professeur indique pour son groupe les étudiantes et étudiants les moins forts. Le personnel enseignant d'un même département établit la liste de ceux et celles qu'il faudrait rencontrer individuellement afin de préciser les possibilités d'aide. Ces listes sont coordonnées par la direction.

24. L'émission d'un bulletin à la mi-session peut illustrer ce cas.

25. Article 33 : Un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante.

enseignant au travail d'encadrement du phénomène d'abandon par des lettres de sensibilisation et d'information sur les résultats de la relance. Ce même collège a aussi expédié une lettre de félicitations aux étudiantes et étudiants qui, ayant déjà abandonné un cours, n'ont pas récidivé.

Un aménagement structurel de l'organisation scolaire

Pour mieux soutenir l'apprentissage étudiant

Cet aménagement peut être instauré pour mieux soutenir l'apprentissage étudiant, et particulièrement auprès de populations identifiées préalablement comme susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage.

Dans plusieurs cas, on aménage le programme, ce qui peut entraîner une modification de la séquence de cours, et la constitution de groupes stables ou homogènes dans des cours de concentration. Enfin, des horaires personnalisés sont créés et des journées de récupération sont prévues à chaque session.

Un encadrement institutionnel

Un certain nombre de mesures d'aide sont déjà regroupées, par des collèges, dans un plan d'ensemble qui en assure la cohérence — ex : «plan triennal d'intervention du collège sur l'aide à l'apprentissage», «plan-cadre d'aide à la réussite», «programme expérimental d'intégration des étudiants en difficulté d'apprentissage». Ces plans d'ensemble proviennent d'une réflexion institutionnelle à laquelle participent le personnel enseignant, les professionnels non enseignants et la direction. Des collèges ont aussi mis sur pied des groupes de travail sur l'aide à l'apprentissage, en misant entre autres sur une collaboration des différents groupes d'intervenants, afin de développer une stratégie concertée de soutien à la population étudiante.

Dimension formative et aide à l'apprentissage : des difficultés

La diversité et l'étendue des pratiques d'évaluation formative et des mesures d'aide à l'apprentissage sont l'indice d'un phénomène important. Ils montrent l'existence d'une volonté institutionnelle pour que les étudiantes et étudiants, et spécialement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, reçoivent l'aide appropriée afin de réussir les cours auxquels ils se sont inscrits.

Une fois de plus, la Commission a constaté que les pratiques existantes débordent largement ce qui est énoncé dans les politiques. Ces textes devraient refléter plus fidèlement l'importance que les collèges accordent à la dimension formative de l'évaluation et, le cas échéant, à l'aide à l'apprentissage.

Une évaluation formative, qui renseigne l'étudiant et l'étudiante sur l'atteinte des objectifs de cours et qui leur propose de l'aide pour y arriver, ne peut se faire vraiment que dans un contexte qui encourage son développement. Tout comme l'an dernier, le personnel enseignant, rencontré lors des visites d'examen de la mise en œuvre, s'est montré inquiet de l'actualisation de l'évaluation formative compte tenu de la lourdeur de la tâche. Les nombreuses préparations de cours, l'ampleur du contenu des cours et l'effectif élevé de certains groupes d'étudiants et d'étudiantes sont loin de créer le contexte qui permette de corriger travaux et examens en notant les points forts et les faiblesses, tout en proposant une aide appropriée et en assurant un suivi. Compte tenu de la lourdeur de leur tâche, des enseignantes et enseignants ont déclaré que les pratiques d'évaluation formative constituent le premier élément qu'ils ont délaissé.

Conditions pour une accessibilité au diplôme

La Commission souligne de nouveau que l'évaluation formative et l'aide qui en découle sont des conditions essentielles pour rendre plus accessible la réussite des études collégiales, tout en maintenant des exigences de qualité. À ce sujet, le nouvel article des conventions collectives prévoyant l'allocation aux collèges de 125 professeurs à temps complet ou l'équivalent pour «l'encadrement des élèves et particulièrement des nouveaux élèves»[26] s'avère une mesure de renforcement positif.

1.2.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue

Résumé

Vingt et une politiques énoncent des articles sur la formation fondamentale ou sur la qualité de la langue.

Quinze de celles-ci traitent de ces deux thèmes ; sept d'entre elles appliquent les articles les concernant.

Six autres abordent uniquement la qualité de la langue et quatre d'entre elles appliquent ce qu'elles énoncent.

Une seule politique ne spécifie rien sur ces thèmes bien que dans les faits, des pratiques se rapportant à la maîtrise de la langue ont été développées.

C'est surtout par leur souci pour la qualité de la langue que les établissements ont abordé concrètement la formation fondamentale. Cet intérêt s'incarne dans l'existence de règles et de normes, dans la création de centres d'aide et dans l'élaboration de politiques. Les collèges en sont aussi arrivés à des réflexions plus générales sur la formation fondamentale, et certains ont élaboré des outils pour l'actualiser et l'évaluer dans les cours.

Dans l'ensemble, la Commission constate que la langue et la formation fondamentale sont des préoccupations concrètes dans la plupart des collèges, mais que pour un certain nombre, des pratiques devront être davantage développées pour satisfaire les exigences de leur politique.

Formation fondamentale : une notion à actualiser davantage

Plusieurs p.i.e.a. abordent, non sans raison, le thème de la formation fondamentale, puisque celle-ci devrait être «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial»[27] et même «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études»[28]. L'examen de la mise en œuvre des politiques montre l'actualisation qui en est faite par les collèges. En outre, il est largement admis que la maîtrise de la langue est un des éléments majeurs de la formation fondamentale. C'est pourquoi la Commission traitera aussi de l'application des éléments de politiques qui cherchent à assurer l'évaluation de la langue.

Tout comme le faisait remarquer la Commission l'an dernier, les règles et les orientations énoncées par les collèges à propos de la formation fondamentale n'ont pas toutes été appliquées. C'est surtout le cas, encore une fois, des politiques qui stipulent que les apprentissages généraux concernant la langue maternelle, les méthodes de travail, la méthode de résolution de problèmes, la pensée critique, de même que les attitudes scientifique et artistique doivent faire l'objet d'une attention constante dans l'ensemble des cours et des programmes. Une telle orientation exige du temps et la plupart des collèges ont axé leurs actions concrètes sur la maîtrise de la langue.

---

26. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 8-5.01 ; (F.E.C./C.E.Q.), art. 8-4.01 ; (F.A.C.), art. 8-5.01.

27. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, L.R.Q., c. C-29, r. 18, p. 6-7.

28. *Ibid.*, p. 7.

La qualité de la langue

La correction de la langue : un volet réglementé

Vingt et une des politiques dont la mise en œuvre a été examinée précisent des règles sur la correction de la langue. Elles édictent que dans les corrections, tout le personnel enseignant doit prendre en considération la maîtrise de la langue et qu'il doit même enlever un certain nombre de points, jusqu'à un pourcentage maximal déterminé par le collège ou par chacun des départements, pour toute incorrection.

L'application de ces règles est habituellement vérifiée par la direction dans l'analyse des plans de cours ou dans celle des politiques départementales. Lorsqu'elles n'étaient pas respectées dans l'ensemble des départements, ou lorsqu'aucun mécanisme formel ne permettait de s'en assurer, la Commission concluait que ces règles étaient partiellement mises en application.

La maîtrise de la langue : une aide variée

Mise à part l'adoption de mesures coercitives visant à corriger la langue écrite, les collèges offrent de l'aide aux étudiantes et étudiants pour favoriser la maîtrise de leur langue maternelle, et même aussi au personnel enseignant pour lui donner des moyens pour faciliter l'évaluation de celle-ci. Un dépistage des étudiantes et étudiants en difficulté sur ce plan peut être effectué par l'intermédiaire de tests au moment de l'inscription. Ce dépistage peut aussi être fait par le personnel enseignant et être coordonné par la direction. Les mécanismes d'aide sont variés, mais deux d'entre eux sont plus largement répandus : l'offre de cours de français ou d'anglais correctif et la création de centre d'aide. Dans le premier cas, il peut s'agir de cours qui regroupent un certain nombre de personnes ou de cours individualisés et offerts, notamment par le biais du logiciel de grammaire E.O.A.P.O.[29] Dans le second cas, souvent des assistantes et des assistants étudiants, encadrés par le personnel enseignant, mettent leur compétence au service de la population étudiante. D'autres mesures sont étroitement reliées à la situation propre à chaque établissement, comme l'instauration d'ateliers de phonétique.

Une action concertée à propos du dossier de la langue se développe dans plusieurs collèges. Ainsi, certains d'entre eux ont adopté une politique de la langue ou sont en train d'en élaborer une, afin de favoriser une cohérence institutionnelle ; l'un d'eux a mis en place à cet effet un «comité institutionnel de la langue». Par ailleurs, diverses initiatives prises au niveau départemental contribuent, de diverses façons, à pallier les lacunes constatées dans la maîtrise de la langue. Ainsi, dans un collège, pour tous les cours de français de première session, les professeurs travaillent à faire acquérir cinq règles grammaticales, et un examen commun sanctionne ces cours. Il en est de même des trois autres sessions avec un groupe de cinq autres règles à acquérir par session.

Les étudiantes et étudiants rencontrés lors des visites d'examen de la mise en œuvre se sont dits sensibilisés au renforcement de la maîtrise de la langue. Ils se sont montrés intéressés aussi à l'existence d'une concertation sur la correction entre leurs professeurs.

Pour aider le personnel enseignant dans sa tâche de prendre en considération la correction de la maîtrise de la langue, un collège met à la disposition des professeurs un logiciel sur la correction du français. Un autre prévoit offrir, dans sa politique de la langue, des ressources en ce sens.

29. Enseignement de la grammaire assisté par ordinateur.

La formation fondamentale

Des situations variées

La situation des collèges, quant au développement du dossier de la formation fondamentale, varie de l'un à l'autre. Pour les uns, ce dossier reste à l'état de réflexion collective mais sans qu'il y ait d'actions concrètes qui l'actualisent dans l'enseignement et dans l'évaluation. Pour les autres, des instruments d'évaluation sont déjà utilisés et des mesures sont appliquées pour favoriser l'acquisition d'une formation fondamentale.

Quelques mesures adoptées

Des collèges favorisent la réflexion sur la formation fondamentale en abordant ce thème dans des réunions ou des journées pédagogiques ; l'un d'eux a même organisé un colloque sur ce sujet. Quelques collèges souhaitent aussi faire avancer ce dossier par l'intermédiaire de celui de «l'approche-programme» ; des objectifs de formation fondamentale seraient alors intégrés à chacun des programmes.

Parmi les actions entreprises par les collèges pour actualiser la formation fondamentale, on peut noter les pratiques suivantes : la reconnaissance de projets étudiants, l'enseignement d'un cours d'introduction aux techniques et méthodes d'apprentissage et certaines visites effectuées à l'extérieur du collège. Des collèges ont confectionné une grille détaillée qui met en relation les méthodes d'enseignement et d'évaluation avec des dimensions de la formation fondamentale. Ces grilles valent pour tout le personnel enseignant de l'établissement ou pour celui de programmes particuliers. Un collège a entrepris une démarche particulière pour réorienter l'ensemble de la pédagogie et du processus d'enseignement.

Certes, les pratiques pour actualiser la formation fondamentale sont à l'état expérimental ou en développement dans la plupart des cas. Elles n'en soulignent pas moins l'importance que donnent les établissements à ce dossier. L'acquis le plus important est celui concernant la maîtrise de la langue où plusieurs mécanismes d'aide sont offerts aux étudiantes et étudiants en difficulté. Cependant, afin de faciliter la tâche de correction de la langue pour laquelle des enseignantes et enseignants estiment ne pas avoir les compétences, une aide devrait davantage être apportée, soit sous la forme de perfectionnement ou de guide de correction.

Concrétiser une orientation du *Règlement*

La Commission réitère sa position d'endosser les orientations du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* selon lequel la formation fondamentale doit être présente dans le contenu de chacun des programmes du collégial. Cela signifie que les cours doivent contribuer à l'atteinte d'objectifs de formation fondamentale et que l'évaluation des apprentissages doit être faite en relation avec ceux-ci. En corollaire, la Commission croit que toute évaluation ou révision de programmes d'études doit obligatoirement prendre en considération les objectifs de formation fondamentale, objectifs inhérents à l'enseignement collégial.

1.2.3 L'aide et les ressources prévues en évaluation

Résumé

Dix-huit politiques énoncent des articles en matière d'aide et de ressources reliées à l'évaluation. Les articles de 16 de ces politiques sont appliqués. Dans 2 autres, ce dossier est en développement, puisque ce qui est prévu n'a pas été appliqué entièrement. Quatre politiques ne traitent pas d'aide ou de ressources en évaluation, bien que les collèges dont elles sont issues puissent en offrir.

Étant un mécanisme d'imputabilité, les politiques doivent soutenir les intervenants dans l'accomplissement de leurs diverses responsabilités. C'est dans ce cadre que des collèges offrent une assistance professionnelle et des activités de perfectionnement, produisent et analysent des statistiques sur les résultats scolaires, diffusent de l'information sur l'évaluation et soutiennent financièrement la recherche, le développement et le perfectionnement.

Selon la Commission, tous les collèges se devraient d'être explicites dans leur politique sur l'aide et les ressources et achever la mise en œuvre de ce que stipulent les articles de celle-ci à cet égard. Plus particulièrement, les établissements qui diffusent des statistiques sur les résultats scolaires devraient favoriser l'appropriation de cette analyse par le personnel enseignant et les départements, comme certains d'entre eux le font déjà, afin de permettre une remise en question des modes d'enseignement et d'évaluation.

Aide et ressources : des conditions essentielles

Pour que toutes les instances assument les responsabilités qui leur sont imparties, elles doivent absolument, selon la Commission, bénéficier d'aide et disposer de ressources appropriées. C'est par celles-ci que le collège assure l'encadrement nécessaire pour faciliter l'application de sa politique. La complexité même de l'acte d'évaluer rend légitime le besoin de perfectionnement pour bâtir des outils d'évaluation fiables, et surtout pour intégrer l'évaluation de façon dynamique au processus d'apprentissage. Il va de soi que c'est à l'établissement d'assurer la réalisation de cette formation du personnel enseignant.

Aide et ressources : des droits et des responsabilités

Des politiques stipulent le droit des enseignantes et des enseignants de recevoir de l'information et de l'aide au sujet de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. D'autres mentionnent la responsabilité de la direction de mettre à la disposition des professeurs les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

Critère de la Commission

Lorsque l'aide et les ressources prévues dans la politique n'étaient pas entièrement dispensées, la Commission considérait la politique partiellement appliquée ou en développement.

Aide et ressources : des moyens adoptés

Les moyens pour concrétiser l'aide et les ressources en évaluation des apprentissages peuvent se regrouper, tout comme la Commission le faisait remarquer l'an dernier, dans les catégories suivantes :

- l'assistance professionnelle et les activités de perfectionnement ;
- la production et l'analyse de statistiques sur les résultats scolaires ;
- la diffusion de documents sur l'évaluation ;
- le soutien financier à la recherche, au développement et au perfectionnement.

L'assistance professionnelle et les activités de perfectionnement

Tous les collèges publics dont la mise en œuvre de la politique a été examinée, de même qu'une partie des collèges privés visités, offrent des services de développement pédagogique. Ces services sont à la disposition du personnel enseignant ou des départements et ont pour fonctions de soutenir le perfectionnement, d'assurer l'animation pédagogique et d'encadrer les projets de recherche liés à toutes sortes de dossiers, y compris celui de l'évaluation.

En matière d'évaluation, voici en quoi consistent ces services : aide ponctuelle aux enseignantes et enseignants qui en font la demande ; documents pour soutenir le travail d'évaluation que doit effectuer le personnel enseignant ; encadrement des nouveaux membres du corps professoral ; mise à la disposition du personnel enseignant des outils nécessaires à l'évaluation de leur enseignement et organisation du perfectionnement. Ces services ne se restreignent pas à l'évaluation des apprentissages, mais ils peuvent concourir à son développement et à l'actualisation de la politique. Ainsi, certains de ces services ont aidé les départements dans l'élaboration de leur politique ou dans la rédaction de plans de cours et de plans de cours-cadres.

Plusieurs collèges visités, ayant adhéré aux programmes de perfectionnement offerts dans le cadre de Performa, y trouvent certains cours traitant en totalité ou en partie de l'évaluation des apprentissages, ainsi ceux portant sur la mesure et l'évaluation, la planification de l'enseignement, la définition d'objectifs et les méthodes d'évaluation, de même que sur la gestion du département. Plusieurs collèges encouragent aussi la participation du personnel enseignant à des congrès et colloques. De plus, quelques collèges ont invité des conférenciers spécialisés en évaluation ou ont eu recours aux services de consultants pour aider des enseignantes et enseignants à modifier leur façon de faire en évaluation.

Occasionnellement, des journées pédagogiques portent en totalité ou en partie sur des thèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. On y discute, entre autres, des éléments reliés à la politique, et parfois plus spécifiquement des problèmes que suscite son application.

La production et l'analyse de statistiques sur les résultats scolaires

Les statistiques : occasion d'échange, d'analyse, de critique, de réflexion

Au moins dix des collèges visités produisent — habituellement à chaque session — des statistiques sur les taux de réussite, d'échecs et d'abandons. Ces statistiques peuvent être présentées en fonction des cours, des matières, des programmes, des professeurs, des départements et des disciplines.

Habituellement, ces statistiques sont diffusées auprès des départements concernés, quoique dans quelques cas ces derniers doivent les réclamer à la direction. Les départements ne font pas tous une analyse systématique de ces données, mais plusieurs en prennent connaissance et les analysent. Dans certains cas, les départements et la direction engagent des discussions sur ces données.

Pour favoriser l'analyse des statistiques, les collèges utilisent différentes pratiques. Dans quelques-uns, les statistiques sont discutées en commission pédagogique ou lors d'assemblées des responsables de la coordination départementale. Dans un collège, c'est un conseiller pédagogique qui transmet les statistiques qui apparaissent les plus pertinentes, de façon individuelle à chacun des départements pour respecter le caractère confidentiel et pour engager une relation plus personnalisée.

Le principal résultat de l'étude des statistiques est celui d'inciter à reconsidérer plusieurs éléments touchant l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation. Ainsi, selon les témoignages recueillis par la Commission, l'analyse de ces données a permis de mieux encadrer les étudiantes et étudiants qui connaissent une situation d'échec ou d'abandon et à modifier la séquence de certains cours.

La diffusion de documents sur l'évaluation

Des documents variés

Les collèges mettent à la disposition de leur personnel de l'information sur l'évaluation des apprentissages.

Des collèges publient dans leur bulletin d'information des articles traitant de pédagogie et d'évaluation des apprentissages. Des établissements favorisent aussi la consultation d'ouvrages spécifiques sur l'évaluation, par l'intermédiaire d'un centre de documentation, ou lors des réunions de la commission pédagogique et de l'assemblée des responsables de la coordination départementale.

Le soutien financier à la recherche, au développement et au perfectionnement

Des ressources financières

Les conventions collectives en vigueur dans les cégeps prévoient qu'un montant soit mis à la disposition du personnel enseignant pour des fins de perfectionnement. Dans certains collèges, ce montant est divisé entre les départements, et ce sont ces derniers qui financent leur propre développement pédagogique. Dans d'autres, le financement est plus centralisé ; c'est le cas d'un collège qui a entrepris un vaste processus de perfectionnement où tout le personnel enseignant participe en fonction d'une approche pédagogique particulière. L'aide pécuniaire peut être dispensée par un centre de recherche et de développement pédagogique pour encourager la recherche et pour assurer la diffusion des résultats. Certains projets portent plus spécifiquement sur une actualisation de la politique institutionnelle, comme l'élaboration de grilles d'évaluation des stages.

Dans plusieurs collèges, le personnel enseignant rencontré a déclaré qu'il se sent «épaulé» par l'aide et les ressources institutionnelles ; il n'a pas le sentiment d'être laissé à lui-même, notamment dans l'application de la politique. Mais, de façon générale, les professeurs ont souligné le besoin d'être soutenus dans cet exercice. Ce serait là le cas plus particulier des responsables de la coordination départementale, étant donné les responsabilités d'organisation, de concertation et d'imputabilité imparties aux départements par les politiques.

Une condition pour mettre en œuvre la politique

La Commission remarque avec intérêt que plusieurs des collèges visités offrent de l'aide et des ressources pour mettre en œuvre leur politique. Toutes les politiques devraient prévoir des articles en ce sens, puisque l'aide et les ressources sont essentielles pour favoriser le développement de la formation en évaluation des apprentissages. De plus, il serait souhaitable de diffuser systématiquement dans le réseau tout ce qui se fait dans les différents établissements en matière d'évaluation. La Commission remarque que les moyens déjà mis en place suscitent l'intérêt des intervenants et ont permis de relancer des discussions sur l'évaluation, et plus globalement sur la pédagogie. Ces moyens amènent des modifications dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation, et améliorent la qualité des outils d'évaluation utilisés par le personnel enseignant.

La Commission considère que l'aide et les ressources sont des conditions favorisant l'application de la politique. Pour que les différents intervenants assument pleinement leurs responsabilités, ils doivent pouvoir compter sur ces soutiens.

1.2.4 La révision des notes et le droit de recours

Résumé

Considérant le mécanisme de révision de notes et le droit de recours, les 21 politiques qui en traitent sont appliquées à cet égard. Dans un collège privé de petite dimension, la politique est silencieuse sur cet aspect, mais il y est mentionné que la direction reçoit les plaintes des étudiantes et étudiants à propos de toutes questions relatives à l'apprentissage.

Même si dans l'ensemble des collèges la révision de notes se fait conformément à la politique, son application n'est pas sans causer quelques problèmes. Notamment, les enseignantes et enseignants considèrent délicat de reconsidérer le jugement d'un pair à la suite d'une évaluation, ce qui conduirait souvent au maintien de la note. C'est pourquoi, la population étudiante entretient parfois des doutes sur l'efficacité de ce mécanisme. En outre, il peut être utile, comme certains collèges le pratiquent déjà, que le requérant soit accompagné, au cours de cette procédure, par un aide pédagogique individuel ou un représentant de l'association étudiante.

Pour favoriser l'équité

Le mécanisme de révision de notes a une importance particulière. Il concrétise le droit de recours des étudiantes et étudiants qui se sentent lésés ou soupçonnent une injustice à leur égard en matière d'évaluation. En fait, le mécanisme de révision de notes est étroitement relié à la notion d'équité, soit l'une des assises de toute p.i.e.a.

Procédures de révision variées

Dans le cas des collèges publics, les conventions collectives stipulent que les départements doivent «former un comité de révision de trois (3) personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilitées à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de l'élève.»[30] En ce qui concerne les établissements privés, les conventions collectives ou les politiques institutionnelles ne prévoient pas toutes l'instauration de comités de révision de notes, bien que dans tous les collèges, il existe une procédure de révision à cet effet.

Dans trois collèges, l'association étudiante sert d'intermédiaire pour aider l'étudiant ou l'étudiante à soumettre sa requête de révision ; une personne déléguée par l'association accompagne le requérant lorsque celui-ci rencontre l'enseignante ou l'enseignant concerné, le responsable de la coordination départementale ou la direction. Un aide pédagogique individuel peut aussi assumer un rôle d'intermédiaire et de soutien.

Même si la plupart des collèges font connaître la procédure de révision de notes en l'indiquant dans leur politique, le personnel enseignant en rappelle aussi les éléments, à l'occasion, dans le plan de cours ou dans un guide de l'étudiant élaboré par le département.

La révision de notes : difficultés

La révision de notes, selon les collèges, peut être une procédure d'application complexe. Dans les collèges de grande taille, elle est un mécanisme lourd, si l'on considère le nombre élevé de demandes, la difficulté de réunir les membres du comité de révision, la diversité des motifs invoqués par les requérants, et l'impossibilité, parfois, de retrouver des documents pour supporter la preuve.

Par leur témoignage, les différents groupes rencontrés par la Commission font chorus avec ceux rencontrés l'an dernier. Des enseignantes et des enseignants, des membres de la direction, de même que des étudiants et des étudiantes ont affirmé que très peu de demandes conduisent à un réajustement du résultat. Il est possible que cela puisse

30. *Entente intervenue entre d'une part la F.N.E.E.Q. (C.S.N.)..., art. 4-1.12, 6e alinéa ; Entente intervenue entre d'une part la F.E.C. (C.E.Q.)..., art. 4-3.12, 6e alinéa ; Entente intervenue entre d'une part la F.A.C...., art. 4-1.12, 6e alinéa.*

s'expliquer, en partie, par le fait qu'un certain nombre de demandes de révision ne soient pas justifiées. Cependant, l'explication retenue par les personnes rencontrées est d'un autre ordre. C'est que la tâche du comité de révision est très délicate. Il doit se prononcer sur le travail d'un pair, allant même jusqu'à conclure que celui-ci ait pu se tromper dans l'évaluation. Des départements auraient d'ailleurs comme première réaction de démontrer que la note est justifiée, et qu'elle n'a pas à être révisée. On remarque alors que la population étudiante hésite à en appeler, à moins qu'il ne s'agisse d'une simple erreur de calcul. En outre, elle craint une «révision à la baisse».

D'une part, la Commission remarque qu'il existe une procédure de révision de notes dans la quasi-totalité des collèges qu'elle a visités. Mais d'autre part, elle s'interroge sur les difficultés rencontrées par les comités de révision de notes dont certaines sont inhérentes, en partie, à un jugement porté par les pairs. Elle s'interroge aussi sur l'opportunité d'une «révision à la baisse» qui peut inciter les étudiantes et étudiants à ne pas se prévaloir de leur droit à une révision de notes.

1.2.5 La révision de la politique

Résumé

Vingt et une politiques sur vingt-deux stipulent un mécanisme de révision. Dans 11 cas une révision de la politique a eu lieu, dans 5 cas le collège la terminait et dans 5 autres cas elle n'était pas encore faite, bien que prévue.

Un seul collège n'avait pas prévu nommément dans sa politique un mécanisme de révision, bien qu'une telle révision y était en cours.

La révision de la politique est la manifestation d'un intérêt certain à la maintenir à jour et à la parfaire, de manière à ce qu'elle traduise le plus fidèlement possible les bases sur lesquelles les apprentissages sont évalués.

Les collèges qui n'en sont pas encore arrivés à cette étape pourraient, comme certains l'ont déjà fait, appuyer cette révision sur une étude menée auprès des différentes instances qui doivent appliquer la politique.

Une opération normale et nécessaire

Les textes des politiques s'enracinent dans le contexte particulier de chacun des collèges et ce contexte étant en constante évolution, il est normal de modifier en conséquence la politique. Les ajustements apportés permettent à l'établissement de continuer à garantir que l'évaluation des apprentissages se fait conformément à la politique, sans compter qu'ils témoignent d'un dynamisme institutionnel sur ce plan.

Des politiques déjà révisées

Parmi les collèges qui ont entrepris ou déjà terminé la révision de leur politique, c'est habituellement la commission pédagogique ou un comité spécifique qui fait cette mise à jour. Lorsque des amendements à la politique sont proposés, ils sont soumis pour approbation au Conseil d'administration. Dans de petits établissements privés, cependant, la révision a tendance à se faire conjointement par la direction et le personnel enseignant lors d'une réunion pédagogique.

Jusqu'à ce jour, les modifications apportées précisent surtout des règles ou des normes. Il peut aussi s'agir d'ajouts plus substantiels, notamment, à propos des objectifs de la politique, des mécanismes de révision de notes, de l'aide apportée aux étudiantes et étudiants ou de l'approbation des politiques départementales.

Si les modifications, dans l'ensemble, n'ont pas été considérables, c'est que plusieurs collèges ont déclaré avoir voulu vivre l'application de la politique durant quelques années, avant de remanier plus en profondeur leur texte. Un certain nombre d'entre eux prévoient ainsi réviser prochainement leur politique. Ils veulent l'enrichir, notamment à la lumière des politiques départementales déjà élaborées ou des orientations institutionnelles, comme celles portant sur la formation fondamentale, la langue, ou la reconnaissance des acquis. Certains collèges ont signalé à la Commission que l'examen de la mise en œuvre de leur politique permettrait d'enclencher le processus de révision.

Deux collèges ont effectué un «bilan» de l'application de leur politique par un comité ad hoc. Les consultations entreprises par ce comité, auprès des instances concernées, ont permis d'indiquer les aspects positifs de la politique institutionnelle élaborée, mais aussi ses lacunes et ses difficultés d'application.

Maintenir la politique à jour

La Commission a constaté que la totalité des établissements visités cette année avaient révisé leur politique, ou à tout le moins entrepris de le faire. Cette opération témoigne de leur souci de maintenir ces textes à jour. En outre, la Commission a particulièrement remarqué que deux collèges ont effectué des bilans sur l'implantation de leur politique.

Maintenant que les collèges ont adopté leur politique depuis quelques années, et qu'ils ont mis en place plusieurs mécanismes pour l'appliquer, la Commission croit qu'ils sont plus à même de porter un jugement critique, à la fois sur son contenu et sur les aspects pratiques de sa mise en œuvre. Le moment est donc particulièrement propice pour apporter les correctifs nécessaires à la politique, de manière à ce que celle-ci s'applique de façon plus réaliste et plus efficace, et qu'elle contribue réellement à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages.

2. LES TABLEAUX NOMINATIFS : L'ÉTAT DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LES COLLÈGES VISITÉS EN 1988-1989

Le chapitre précédent portait sur l'état d'application des p.i.e.a. dans 21 établissements visités au cours de l'année 1989-1990 alors que ce chapitre traitera de celui des 28 collèges visités en 1988-1989.

Comme elle le stipulait dans son dernier rapport annuel, la Commission de l'évaluation a visité 28 établissements au cours de l'année 1988-1989 et elle a fait parvenir à chacun d'eux un rapport d'examen sur la mise en œuvre de sa politique. Selon le *Cadre de référence*[31], à la suite de ce rapport d'examen, les collèges jouissent d'un délai d'environ douze mois pour apporter des modifications à l'application de leur politique et les faire connaître à la Commission avant que les résultats ne soient rendus publics nominativement. Ce délai étant écoulé pour ces 28 établissements, la Commission présente son constat nominatif sur chacun d'eux ; celui-ci constitue l'objet principal du présent chapitre.

Ce chapitre comprend trois sections. La première présente les établissements visités en 1988-1989 ainsi que les personnes et les groupes rencontrés lors de ces visites.

La deuxième section présente, à partir de tableaux nominatifs, la situation actuelle de la mise en œuvre de la p.i.e.a. ainsi que celle qui prévalait au moment de la visite de la Commission à propos des repères majeurs pour chacun de ces collèges. Ces repères sont les suivants : la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités et la gestion du plan de cours. Les tableaux nominatifs ont été analysés en prenant en considération les variables suivantes : le type d'établissement, le nombre d'élèves, le pourcentage d'élèves inscrits en formation générale et en formation professionnelle, le nombre de programmes, la proportion de programmes offerts en formation générale et en formation professionnelle ainsi que le nombre de départements.

La troisième section porte sur l'état actuel de la mise en œuvre de la p.i.e.a. dans l'ensemble des 28 collèges visités à propos d'autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement. Ces repères sont : la dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage, la formation fondamentale et la qualité de la langue, l'aide et les ressources prévues en évaluation, la révision de notes et le droit de recours ainsi que la révision de la politique.

La conclusion, enfin, fait état des observations de la Commission à la suite de cette analyse.

2.1 LES ÉTABLISSEMENTS VISITÉS EN 1988-1989

2.1.1 La présentation des établissements

La Commission de l'évaluation a examiné en 1988-1989 la mise en œuvre de la p.i.e.a. de vingt-huit établissements : dix-sept publics et onze privés dont dix privés subventionnés et un privé sous permis[32]. D'une façon générale, les établissements publics se

31. Commission de l'évaluation, *Cadre de référence pour l'examen de la mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Conseil des collèges, septembre 1987, p. 7-9.

32. La présentation des établissements réfère au tableau 3 des pages 38 et 39.

différencient des établissements privés quant au nombre d'élèves, de départements, de programmes et d'enseignants. Toutefois, quelques collèges publics peuvent se rapprocher de certains collèges privés par rapport à ces mêmes éléments.

Les établissements publics visités reçoivent en moyenne 2 880 étudiantes et étudiants; les cégeps Édouard-Montpetit, Sainte-Foy, Ahuntsic, Maisonneuve et Montmorency en accueillent plus de 4 000 alors que ceux de Baie-Comeau, de Saint-Félicien et de Sept-Îles reçoivent un peu moins de 1 000 élèves. Tous dispensent à la fois la formation générale et professionnelle ainsi que des cours à l'éducation des adultes; ils offrent en moyenne, à l'enseignement régulier, vingt-deux programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme d'enseignement collégial. Il faut noter qu'il n'existe pas toujours de correspondance entre le nombre de programmes dispensés et le nombre d'élèves. Ainsi, le cégep Édouard-Montpetit accueille au-delà de 6 000 élèves et dispense 23 programmes alors que celui de l'Abitibi-Témiscamingue accueille un peu plus de 2 000 élèves mais dispense 25 programmes. De même, le cégep de Maisonneuve reçoit plus de 4 500 élèves et offre 19 programmes alors que celui de Baie-Comeau dont la clientèle n'excède pas 1 000 individus, dispense 20 programmes. Les établissements publics comptent en moyenne 217 enseignantes et enseignants à temps plein. Les cégeps Édouard-Montpetit, Sainte-Foy, Ahuntsic en comptent plus de 400 alors que ceux de Rivière-du-Loup, de Baie-Comeau, de Saint-Félicien et de Sept-Îles en comptent moins de 100. Le personnel enseignant est réparti en moyenne en 20 départements par cégep et le personnel de direction est composé en moyenne de 20 personnes. Dans ces établissements, s'ajoutent d'autres entités administratives telle la commission pédagogique ou l'assemblée des responsables de la coordination départementale.

Les établissements privés visités reçoivent en moyenne 550 étudiantes et étudiants; le Campus Notre-Dame-de-Foy et le collège André-Grasset en accueillent un peu plus de 1 000 alors que l'École Vincent-D'Indy et le collège Formatronique reçoivent moins de 100 élèves. Parmi les onze établissements privés, trois dispensent la formation à la fois générale et professionnelle: le Campus Notre-Dame-de-Foy, le collège Mérici et le collège de l'Assomption. Quatre collèges offrent exclusivement la formation professionnelle: les collèges Formatronique, Secrétariat Notre-Dame, O'Sullivan de Montréal et l'Institut Teccart alors que quatre autres n'offrent que la formation générale: le collège André-Grasset, le Petit Séminaire de Québec, le Séminaire Saint-Augustin et l'École Vincent-D'Indy.

À l'exception du Séminaire Saint-Augustin, les établissements privés dispensent des cours à l'éducation des adultes. Parmi ceux-ci, l'École Vincent-D'Indy et le collège Formatronique ne font pas de distinction entre l'enseignement régulier et l'éducation aux adultes. Le nombre moyen de programmes[33] dispensés par ces établissements est de cinq; le Campus Notre-Dame-de-Foy en offre cependant 13. En moyenne, 35 personnes y enseignent à temps plein; toutefois, l'École Vincent-D'Indy, exception faite d'un cas, n'engage que des enseignantes et enseignants à la leçon. Le personnel enseignant est réparti, en moyenne, en 6 départements, mais le Campus Notre-Dame-de-Foy en compte 14. De plus, parmi les établissements privés, trois ne comportent pas de structure départementale. Il s'agit du collège de l'Assomption, de Formatronique et de l'École Vincent-D'Indy. Enfin, dans les établissements privés, la direction comprend en moyenne 5 personnes.

33. Puisqu'il s'agit des programmes conduisant à l'obtention d'un D.E.C., le collège Formatronique est exclu; ce dernier offrant un C.E.C. et une A.E.C.

TABLEAU 3

La présentation des établissements où l'examen de la mise en œuvre a été effectué en 1988-1989

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES[1] % GÉNÉRAL % PROFESSIONNEL		NOMBRE DE PROGRAMMES[2] % GÉNÉRAL % PROFESSIONNEL		NOMBRE DE DÉPARTEMENTS[3]	NOMBRE D'ENSEIGNANTS, ENSEIGNANTES[4]	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
ÉTABLISSEMENTS PUBLICS							
Cégep Édouard-Montpetit	6177	60 % 40 %	23	26 % 74 %	31	402	Oui
Cégep de Sainte-Foy	5723	59 % 41 %	33	24 % 76 %	23	401	Oui
Cégep Ahuntsic	5172	37 % 63 %	37	19 % 81 %	25	400	Oui
Cégep de Maisonneuve	4765	54 % 46 %	19	26 % 74 %	20	320	Oui
Cégep Montmorency	4283	62 % 38 %	24	38 % 62 %	24	323	Oui
Cégep de Chicoutimi	3172	48 % 52 %	28	18 % 82 %	22	273	Oui
Cégep de Jonquière	3062	28 % 72 %	26	19 % 81 %	24	271	Oui
Cégep de Saint-Jérôme	2814	49 % 51 %	22	36 % 64 %	22	175	Oui
Cégep de Bois-de-Boulogne	2745	67 % 33 %	13	46 % 54 %	17	201	Oui
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	2274	47 % 53 %	25	16 % 84 %	23	175	Oui
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	2177	58 % 42 %	18	33 % 67 %	14	143	Oui
Cégep de Rivière-du-Loup	1326	37 % 63 %	22	32 % 68 %	16	89	Oui
Cégep de Shawinigan	1312	46 % 54 %	18	28 % 72 %	14	144	Oui
Cégep de la Région de l'Amiante	1291	36 % 64 %	21	24 % 76 %	19	131	Oui
Cégep de Baie-Comeau	993	38 % 62 %	20	25 % 75 %	18	92	Oui
Cégep de Saint-Félicien	961	51 % 49 %	12	42 % 58 %	10	77	Oui
Cégep de Sept-Îles	719	61 % 39 %	13	38 % 62 %	10	55	Oui

TABLEAU 3 (suite)

La présentation des établissements où l'examen de la mise en œuvre a été effectué en 1988-1989

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES[1] % GÉNÉRAL % PROFESSIONNEL		NOMBRE DE PROGRAMMES[2] % GÉNÉRAL % PROFESSIONNEL		NOMBRE DE DÉPARTEMENTS[3]	NOMBRE D'ENSEIGNANTS, ENSEIGNANTES[4]	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS							
Campus Notre-Dame-de-Foy	1147	55 % 45 %	13	54 % 46 %	14	60	Oui
Collège André-Grasset	1050	100 % 0 %	5	100 % 0 %	6	53	Oui
Institut Teccart	770	0 % 100 %	2	0 % 100 %	2	37	Oui
Collège Mérici	662	42 % 58 %	8	50 % 50 %	6	34	Oui
Collège de l'Assomption	593	95 % 5 %	5	80 % 20 %	0	23	Oui
Séminaire Saint-Augustin	543	100 % 0 %	3	100 % 0 %	7	40	Non
Petit Séminaire de Québec	501	100 % 0 %	4	100 % 0 %	6	26	Oui
Collège O'Sullivan de Montréal	357	0 % 100 %	4 4	0 % 100 %	5	22	Oui
Collège Secrétariat Notre-Dame	309	0 % 100 %	2	0 % 100 %	3	21	Oui
École de musique Vincent-d'Indy	71	100 % 0 %	1	100 % 0 %	0	—[5]	X
ÉTABLISSEMENT PRIVÉ SOUS PERMIS							
Formetronique Inc.	74	0 % 100 %	2 (CEC)	0 % 100 %	0	3	X

1. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.

2. Sources : Association des collèges du Québec, *Destination collégial privé*, septembre 1989, 42 p. Fédération des cégeps, Annuaire des cégeps 1989-1990, juin 1989, 110 p. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial*, 1988, s.p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation.
Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un D.E.C., exception faite du collège Formetronique dont les programmes conduisent à un C.E.C.

3. Sources : Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation.

4. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants équivalent temps complet.

5. Cet établissement n'engage que des enseignants à la leçon.

X : Ces établissements ne distinguent pas la clientèle adulte de la clientèle régulière.

2.1.2 Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites

En 1988-1989, lors de ses visites, la Commission s'est entretenue avec un peu plus de 350 personnes représentant les quatre groupes suivants[34] :

- des personnes de l'administration, c'est-à-dire : les directrices et directeurs généraux de vingt-six collèges, les directrices ou directeurs des services pédagogiques ou éducatifs de vingt-sept collèges, et un certain nombre de directrices ou directeurs des services aux étudiants, d'adjointes ou adjoints, et de responsables de sous-centres ou de centres spécialisés ;

- des membres du personnel enseignant de vingt-trois collèges, dont la plupart étaient des responsables de la coordination départementale, et dont certains étaient également membres de la commission pédagogique ;

- des membres du personnel professionnel non enseignant de seize collèges, en l'occurrence des conseillers pédagogiques, des aides pédagogiques individuels et des membres du service de registrariat ;

- des représentants et représentantes de la population étudiante de neuf collèges.

Le nombre de personnes rencontrées lors de chaque visite n'est pas nécessairement fonction de la taille des collèges. La Commission souligne à nouveau qu'elle considère important de rencontrer la direction du collège qui a la responsabilité ultime de répondre de la qualité de la formation dans son établissement.

Elle considère non moins important cependant, de rencontrer des représentantes et représentants des autres groupes du collège concerné par la politique, afin que chacun d'eux puisse témoigner de la mise en œuvre de celle-ci.

34. Voir le tableau 4 à la page 41.

TABLEAU 4

Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites d'examen de la mise en œuvre en 1988-1989

Nom de l'établissement	Personnes et groupes rencontrés						
	Personnel de direction			Personnel professionnel enseignant	Personnel professionnel non enseignant	Représentante et représentant de la population étudiante	Total des personnes rencontrées
	Direction générale	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Autres membres de la Direction	Plusieurs sont responsables de la coordination départementale et membres de la commission pédagogique		Certains sont membres de l'exécutif de l'Association générale des étudiants	
Établissements publics							
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	1	1	2	7	3	—	14
Cégep Ahuntsic	1	1	2	10	—	—	14
Cégep de Baie-Comeau	1	1	3	10	8	4	27
Cégep de Bois-de-Boulogne	—	—	3	16	—	—	19
Cégep de Chicoutimi	1	1	2	7	—	—	11
Cégep Édouard-Montpetit	1	1	3	1	—	—	6
Cégep de Jonquière	—	1	4	14	9	—	28
Cégep de Maisonneuve	1	1	4	11	1	—	18 [1]
Cégep Montmorency	1	1	2	—	1	—	5
Cégep de la Région de l'Amiante	1	1	2	—	1	—	5
Cégep de Rivière du Loup	1	1	3	2	1	1	10 [2]
Cégep de Sainte-Foy	1	1	6	12	—	—	20
Cégep de Saint-Félicien	1	1	2	10	3	17	35 [3]
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	1	1	3	8	—	—	13
Cégep de Saint-Hyacinthe	1	1	2	9	2	—	15
Cégep de Sept-Îles	1	1	1	8	11	—	22
Cégep de Shawinigan	1	1	1	—	3	1	7
Établissements privés subventionnés							
Collège André-Grasset	1	1	1	6	1	—	10 [1]
Collège de l'Assomption	1	1	2	2	2	—	8
Collège Mérici	1	1	1	7	2	2	14
Campus Notre-Dame-de-Foy	1	1	1	6	2	2	13
Collège O'Sullivan de Montréal	1	1	1	2	—	3	8
Petit Séminaire de Québec	1	1	—	—	—	—	2
Collège de Secrétariat Notre-Dame	1	1	1	10	1	4	18
Séminaire Saint-Augustin	1	1	—	4	—	—	6
Institut Teccart Inc.	1	1	—	2	—	—	4
École de musique Vincent-d'Indy	1	1	1	5	—	—	8
Établissement privé non-subventionné							
Formatronique Inc.	1	1	—	—	—	1 groupe-classe	2 [3]

1. Dans ce collège, la Commission a également rencontré un membre du personnel de soutien.
2. Dans ce collège, la Commission a également rencontré le vice-président du Conseil d'administration.
3. Dans ce collège, la Commission a rencontré un groupe-classe d'une quinzaine d'étudiants et étudiantes.

2.2 LA PRÉSENTATION COMMENTÉE DES TABLEAUX NOMINATIFS

Dans le cadre de la publication de la partie nominative de son rapport, la Commission de l'évaluation a examiné les modifications transmises par des collèges visités en 1988-1989 concernant leur p.i.e.a. Si certains de ces établissements répondaient ainsi à une demande de la Commission, d'autres prenaient eux-mêmes cette initiative. La Commission a ensuite adressé un nouveau rapport d'examen à la direction générale de chacun des établissements concernés.

Les informations reçues des collèges témoignent des situations suivantes :

- des changements dans l'application de la politique modifient le jugement initial de la Commission ;
- des changements attestent le développement de la mise en œuvre sans modifier le jugement initial de la Commission ;
- des changements concernent de nouvelles responsabilités ;
- des changements concernent des responsabilités déjà reconnues comme étant assumées.

Les tableaux suivants rendent compte de l'état actuel de la mise en œuvre des p.i.e.a. pour chacun des collèges visités en 1988-1989. Le tableau 5 concerne les repères majeurs : la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités et la gestion du plan de cours. Le tableau 6 présente une ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans les politiques des établissements. Ces tableaux rendent compte du développement de la mise en œuvre des politiques dans les collèges en comparant la situation de 1988-1989 à celle de 1989-1990. Des explications sur chacun de ces tableaux feront suite à leur présentation. Les tableaux IV et V de l'annexe présentent également l'état de l'application de la p.i.e.a. selon ces trois repères non plus pour chaque collège mais pour l'ensemble des 28 établissements.

TABLEAU 5

L'application de la politique à propos des trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation dans chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	APPLICATION DU REPÈRE					
	Diffusion de la politique		Exercice des responsabilités prévues dans la politique		Gestion des plans de cours	
	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990
ÉTABLISSEMENTS PUBLICS						
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	P	A	P	P	P	P
Cégep Ahuntsic	A	A	P	P	P	P
Cégep de Baie-Comeau	A	A	P	P	P	P
Cégep de Bois-de-Boulogne	A	A	P	P	P	P
Cégep de Chicoutimi	A	A	P	P	P	P
Cégep Édouard-Montpetit	A	A	A	A	A	A
Cégep de Jonquière	A	A	A	A	P	P
Cégep de Maisonneuve	A	A	P	P	A	A
Cégep Montmorency	A	A	P	P	A	A
Cégep de la Région de l'Amiante	A	A	A	A	A	A
Cégep de Rivière-du-Loup	A	A	A	A	P	A
Cégep de Saint-Félicien	P	P	P	P	P	P
Cégep de Sainte-Foy	P	A	A	A	A	A
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	P	A	A	A	A	A
Cégep de Saint-Jérôme	A	A	P	P	P	P
Cégep de Sept-Îles	A	A	P	P	P	P
Cégep de Shawinigan	P	P	P	P	A	A
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS						
Collège André-Grasset	A	A	A	A	A	A
Collège de l'Assomption	P	A	A	A	A	A
Collège Mérici	A	A	A	A	A	A
Collège de Secrétariat Notre-Dame	A	A	A	A	A	A
Campus Notre-Dame-de-Foy	A	A	A	A	A	A
Collège O'Sullivan de Montréal	P	P	A	A	A	A
Petit Séminaire de Québec	A	A	P	P	A	A
Séminaire Saint-Augustin	A	A	P	P	A	A
Institut Teccart Inc.	P	A	A	A	A	A
École de musique Vincent-d'Indy	A	A	A	A	A	A
ÉTABLISSEMENT PRIVÉ SOUS PERMIS						
Formatronique Inc.	A	A	A	A	A	A

A = Responsabilités appliquées au regard du repère considéré.
P = Responsabilités partiellement appliquées/en développement au regard du repère considéré.

TABLEAU 6

La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique de chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

APPLICATION DE LA DIMENSION / NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	RESPONSABILITÉS PRÉVUES DANS LES POLITIQUES À PROPOS DES DIMENSIONS SUIVANTES													
	Application générale de la politique		Politiques départementales obligatoires		Politiques départementales facultatives		Concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci		Reconnaissance d'activités étudiantes		Reconnaissance des acquis extrascolaires		Application de la politique à l'éducation des adultes	
	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990
ÉTABLISSEMENTS PUBLICS														
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	A	A	N	—	—	N	—	—	—	—	—	A	V	V
Cégep Abontsic	P	P	P	P	—	—	—	—	—	—	A	A	—	—
Cégep de Baie-Comeau	A	A	P	A	—	—	P	P	—	—	—	A	V	A
Cégep de Bois-de-Boulogne	P	P	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	V	V
Cégep de Chicoutimi	A	A	P	P	—	—	P	P	—	—	P	P	P	P
Cégep Édouard-Montpetit	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	V	V
Cégep de Jonquière	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	A	A	V	A
Cégep de Maisonneuve	A	A	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	V	V
Cégep Montmorency	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	P	P	A	A
Cégep de la Région de l'Amiante	A	A	—	—	A	A	—	—	—	—	—	—	V	V
Cégep de Rivière-du-Loup	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	V	V
Cégep de Saint-Félicien	P	P	P	P	—	—	—	—	—	—	P	P	P	P
Cégep de Sainte-Foy	A	A	—	—	—	—	A	A	A	A	A	A	V	V
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cégep de Saint-Jérôme	P	P	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	P
Cégep de Sept-Îles	A	A	—	—	P	P	—	—	—	—	—	—	A	A
Cégep de Shawinigan	P	P	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

TABLEAU 6 (suite)

La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique de chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

APPLICATION DE LA DIMENSION / NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	RESPONSABILITÉS PRÉVUES DANS LES POLITIQUES À PROPOS DES DIMENSIONS SUIVANTES													
	Application générale de la politique		Politiques départementales obligatoires		Politiques départementales facultatives		Concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci		Reconnaissance d'activités étudiantes		Reconnaissance des acquis extrascolaires		Application de la politique à l'éducation des adultes	
	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990	1988-1989	1989-1990
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS														
Collège André-Grasset	A	A	A	A	—	—	A	A	—	—	—	—	V	V
Collège de l'Assomption	A	A	◆	◆	◆	◆	A	A	—	—	—	—	V	V
Collège Mérici	A	A	—	—	—	—	A	A	A	A	A	A	V	V
Collège de Sainte-Anne Notre-Dame	A	A	—	—	—	—	A	A	—	—	A	A	—	—
Campus Notre-Dame-de-Foy	A	A	—	—	—	—	A	A	—	—	—	—	—	—
Collège O'Sullivan de Montréal	A	A	—	—	—	—	A	A	—	—	—	—	V	V
Petit Séminaire de Québec	A	A	—	—	—	—	A	A	A	A	P	P	—	—
Séminaire Saint-Augustin	P	P	—	—	—	—	A	A	—	—	—	—	—	—
Institut Teccart Inc.	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A	A	V	V
École de musique Vincent-d'Indy	A	A	◆	◆	◆	◆	A	A	—	—	—	—	X	X
ÉTABLISSEMENT PRIVÉ SOUS PERMIS														
Formatronique Inc.	A	A	◆	◆	◆	◆	—	—	—	—	—	—	X	X

A = Responsabilités appliquées à propos de la dimension considérée.
P = Responsabilités partiellement appliquées ou développement à propos de la dimension considérée.
N = Responsabilités non encore appliquées à propos de la dimension considérée.
— = La politique ne prévoit pas de responsabilités à propos de la dimension considérée.
V = La politique ne stipule pas d'article au regard de l'éducation aux adultes mais le collège applique cependant sa politique institutionnelle à ce secteur.
X = L'établissement ne distingue pas la clientèle adulte de la clientèle régulière.
◆ = Ce repère n'est pas pertinent dans le cas de cet établissement car celui-ci n'a pas de structure départementale.

2.2.1 La diffusion de la politique

Concernant ce repère, la Commission constate une amélioration. En effet, en 1989-1990, parmi les 28 collèges visités, 25 établissements diffusent leur politique et 3 autres la diffusent partiellement alors qu'en 1988-1989, la politique était diffusée dans 20 établissements et partiellement dans 8 autres[35]. Il faut mentionner que des cégeps qui diffusaient déjà leur politique en 1988-1989 ont ajouté d'autres moyens de la faire connaître.

2.2.2 L'exercice des responsabilités

Avant de présenter les données concernant la mise en application de chacun des éléments de ce repère, la Commission veut faire état des considérations d'ensemble suivantes.

Tout d'abord, dans les établissements publics, là où les responsabilités liées à l'application générale de la politique présentent des difficultés, celles liées à l'application des politiques départementales posent également problème. En effet, dans ces cas, c'est généralement par le suivi et l'application de ces dernières que le collège affirme qu'il pourrait s'assurer de l'application de sa politique.

De plus, toutes les p.i.e.a. des établissements publics, à l'exception d'une seule, prévoient des articles concernant les politiques départementales et trois seulement énoncent des articles au sujet de la concertation. À l'inverse, un seul établissement privé prévoit dans sa p.i.e.a. des articles concernant les politiques départementales mais la plupart énoncent des articles au sujet de la concertation. En effet, dans les collèges publics, la concertation se vit au sein des départements.

Enfin, l'état actuel des données laisse entrevoir que le nombre de dimensions incluses dans la p.i.e.a. telles que l'application générale de la politique, les politiques départementales, la concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci, la reconnaissance d'activités parascolaires, la reconnaissance des acquis extrascolaires et l'éducation des adultes, ne semble pas influer sur l'état de la mise en œuvre de la politique.

Les données demeurent inchangées concernant l'exercice des responsabilités prévues dans la politique. Comme en 1988-1989, chacune des responsabilités est exercée conformément aux politiques dans 15 collèges alors que 13 autres les assument partiellement[36].

Les responsabilités concernant l'application générale de la politique

Comme en 1988-1989, les responsabilités concernant l'application générale de la politique sont assumées conformément à la politique de 22 collèges alors qu'elles le sont partiellement dans 6 autres établissements[37].

35. Voir le tableau 5 à la page 43 et le tableau IV en annexe.

36. Voir le tableau 5 à la page 43 et le tableau IV en annexe.

37. Voir le tableau 6 aux pages 44 et 45 et le tableau V en annexe.

Les responsabilités concernant les politiques départementales

En 1989-1990, les données concernant les politiques départementales diffèrent légèrement de celles de l'année précédente. En effet, en 1989-1990, parmi les 28 politiques institutionnelles dont la mise en œuvre a été examinée, 14 demandent aux départements d'élaborer une politique et 3 autres incitent les départements à en rédiger une. Parmi ces 14 politiques institutionnelles, exigeant l'élaboration de politique départementale, la Commission considère que cet élément est appliqué dans 7 cas et partiellement appliqué dans 7 autres cas. Concernant les 3 politiques rendant facultative l'élaboration de politique départementale, la Commission considère que cet élément est appliqué dans 1 cas, partiellement appliqué dans un second cas et non encore appliqué dans un dernier cas.

En 1988-1989, parmi les mêmes 28 politiques institutionnelles, 15 demandaient aux départements d'élaborer une politique et 2 autres incitaient les départements à en rédiger une. Parmi ces 15 politiques, la Commission a considéré que cet élément était appliqué dans 6 cas, partiellement appliqué dans 8 et non encore appliqué dans 1. Concernant les 2 politiques institutionnelles rendant facultative l'élaboration de politique départementale, la Commission a considéré que cet élément était appliqué pour l'une d'elles.

Les responsabilités concernant la concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci

Les observations de la Commission sont demeurées les mêmes qu'en 1988-1989. En effet, dans 12 politiques, on traite de la concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et leur coordination ; cette concertation ou cette coordination est effective dans 10 collèges[38] alors que dans 2 établissements, ce dossier est considéré comme étant en développement.

Les responsabilités concernant la reconnaissance d'activités étudiantes

En 1989-1990, il n'y a pas eu de changement dans les constatations de la Commission. Trois politiques dont la mise en œuvre a été examinée font état de modalités touchant la reconnaissance d'activités étudiantes dans le cadre des cours d'un programme donné et les responsabilités concernant cette reconnaissance sont assumées conformément à chacune de ces trois politiques[39].

Les responsabilités concernant la reconnaissance des acquis extrascolaires

La Commission remarque une légère amélioration concernant l'exercice de ces responsabilités. En 1989-1990, 12 collèges traitent de la reconnaissance des acquis dans leur politique : 8 d'entre eux appliquent ce qu'ils ont énoncé et dans les autres collèges, ce dossier est en développement. En 1988-1989, parmi les 10 établissements qui traitaient de ce même repère, 6 d'entre eux appliquaient ce qu'ils avaient énoncé[40].

38. Voir le tableau 6 aux pages 44 et 45 et le tableau V en annexe.

39. Voir le tableau 6 aux pages 44 et 45 et le tableau V en annexe.

40. Voir le tableau 6 aux pages 44 et 45 et le tableau V en annexe.

Les responsabilités concernant l'application de la politique à l'éducation des adultes

La Commission constate une légère amélioration concernant l'exercice de ces responsabilités. En 1989-1990, parmi les 7 collèges qui présentent une politique contenant des stipulations particulières concernant spécifiquement l'éducation des adultes, 4 ont mis en place des mécanismes permettant de vérifier leur application. Néanmoins, 12 autres établissements appliquent aussi leur politique à l'éducation des adultes sans en avoir fait mention dans le texte de leur politique. En 1988-1989, 2 des 4 politiques qui stipulaient des articles concernant l'éducation des adultes avaient mis en place de tels mécanismes[41].

2.2.3 La gestion du plan de cours

Concernant l'exercice des responsabilités liées à la gestion du plan de cours, la Commission constate également une légère amélioration. En effet, en 1989-1990, la gestion des plans de cours est appliquée conformément à la politique de 19 collèges et partiellement assumée dans 9 autres alors qu'en 1988-1989, cette responsabilité était assumée dans 18 établissements et partiellement assumée dans 10 autres[42].

Il faut préciser de plus que les cégeps de Bois-de-Boulogne et de Jonquière ont procédé à l'adoption de modifications à leur politique en vue de s'assurer de l'exercice des responsabilités concernant la gestion du plan de cours ; la Commission n'a pu toutefois modifier son jugement puisque les mécanismes formels pour attester l'application de ces modifications ne devraient être mis en œuvre qu'au cours de l'année 1990-1991.

▼ ▼ ▼

En conclusion, la Commission constate qu'en 1988-1989, sur l'ensemble des 28 p.i.e.a., 20 étaient mises en œuvre au chapitre de la diffusion, 15 à celui de l'exercice des responsabilités et 18, quant à la gestion des plans de cours. En 1989-1990, pour ces mêmes politiques, les chiffres sont respectivement de 24, 23 et 19.

Des trois repères majeurs, celui de la diffusion a donc connu le plus de modifications. Cet état de fait s'explique aisément. Il est plus simple de mettre en place des mécanismes pour diffuser la politique. Attester l'exercice des responsabilités et la gestion du plan de cours nécessitent plus de temps puisque cela requiert la participation de plusieurs intervenants.

La Commission a considéré un certain nombre de variables tels le type d'établissement, le nombre d'élèves, le pourcentage d'élèves inscrits en formation générale et en formation professionnelle, le nombre de programmes, le pourcentage de programmes offerts en formation générale et en formation professionnelle et le nombre de départements pour vérifier si certaines d'entre elles avaient un effet sur la mise en application de chacun des trois repères majeurs. En effet, la Commission émettait l'hypothèse que des variables, notamment le nombre de programmes et de départements d'un collège, pourraient influer sur la mise en œuvre de sa p.i.e.a. Cependant, l'analyse des données qu'elle a effectuée ne l'a pas conduite à retenir cette hypothèse pour ce qui est des 28 établissements visités en 1988-1989.

41. Voir le tableau 6 aux pages 44 et 45 et le tableau V en annexe.

42. Voir le tableau 5 à la page 43 et le tableau IV en annexe.

La Commission ne peut donc pas conclure que l'application des p.i.e.a. soit apparemment liée aux variables identifiées précédemment. Quoique l'élément «type d'établissement» semble jouer un certain rôle comparé aux autres éléments, la Commission veut toutefois préciser que le fait, pour un établissement, d'être privé ou public ne peut, à lui seul, expliquer la plus ou moins grande application de la politique. Au contraire, elle croit qu'il s'agit bien plus d'un ensemble d'éléments interreliés. Certains éléments caractérisent davantage les collèges publics. Il faut souligner, entre autres, la structure départementale et les responsabilités du personnel enseignant et des départements relativement à la gestion des enseignements. De plus, le contexte prévalant dans le collège au moment de l'élaboration de la politique, les modes d'initiation de cette opération, le style de leadership, la stabilité du personnel et l'histoire de l'établissement sont des éléments qui peuvent influer également sur la mise en œuvre de la p.i.e.a. La description de certains de ces éléments sera d'ailleurs l'objet de la deuxième section du troisième chapitre.

2.3 LA PRÉSENTATION COMMENTÉE D'UN TABLEAU NON NOMINATIF

Cette section porte sur l'état actuel de la mise en œuvre de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages dans l'ensemble des collèges visités en 1988-1989 à partir d'autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement.

Concernant la dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage, la formation fondamentale et la qualité de la langue, l'aide et les ressources prévues en évaluation, ainsi que la révision de notes et le droit de recours, les collèges n'ont apporté aucune modification à l'application de leur politique[43].

La Commission constate que, dans les établissements privés comme dans les établissements publics, la mise en application de la politique concernant la formation fondamentale présente certaines difficultés. En effet, dans les 8 collèges privés où les politiques prévoient des articles à ce sujet, ceux-ci sont appliqués dans 3 cas et partiellement appliqués dans 5 autres. Il en est de même dans les 15 collèges publics qui stipulent également des articles concernant la formation fondamentale : 4 politiques sont mises en application et 11 autres sont considérées comme étant partiellement appliquées à propos de cet élément.

Cependant, en ce qui concerne la révision de la politique, la Commission constate une légère amélioration. En 1989-1990, des 24 collèges qui ont prévu un mécanisme de révision de leur politique, 17 d'entre eux ont procédé à cette révision ; 1 la termine et 6 autres ne l'ont pas encore commencée. En 1988-1989, 15 collèges avaient révisé leur politique ; 2 en terminaient la révision et 7 ne l'avaient pas encore commencée. De plus, en 1989-1990, 2 établissements dont les politiques ne prévoyaient pas de mécanismes de révision ont également procédé à cette opération. L'un d'eux, par la suite, a inclus un article concernant la révision périodique et statutaire de la politique.

43. Voir le tableau VI de l'annexe.

2.4 CONCLUSION

La seule généralisation qu'à ce jour ces données permettent à la Commission d'établir, c'est que l'état de la mise en œuvre des p.i.e.a. des 28 collèges visités en 1988-1989 s'est amélioré modérément au cours de l'année 1989-1990. Ces améliorations ont porté principalement sur la diffusion de la politique. Les collèges ont cependant encore beaucoup à faire pour mettre en œuvre les aspects de leur politique qui concernent l'exercice des responsabilités et la gestion du plan de cours.

En guise de conclusion et un an après l'examen de la mise en œuvre des politiques de ces 28 collèges, la Commission reprend un extrait de son dernier rapport annuel, «Une fois l'harmonisation des orientations, des pratiques et des exigences en évaluation traduite dans une politique, les collèges ne risquent-ils pas de conclure un peu hâtivement que leur travail est accompli à propos de l'évaluation des apprentissages et qu'ils peuvent maintenant tourner la page vers d'autres dossiers?»[44]

En janvier 1990, la Commission s'est adressée aux collèges visités en 1989-1990 pour s'informer des modifications qu'ils ont apportées à la mise en œuvre de leur politique. Elle fera part de ces modifications dans son rapport 1990-1991. La Commission examinera cependant toute modification que lui feront parvenir les collèges visités en 1988-1989. Toutes ces informations lui permettront de rendre compte plus fidèlement du développement de l'application des p.i.e.a. des collèges concernés.

44. Commission de l'évaluation, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation. Rapport 1988-1989*, Conseil des collèges, p. 55.

3. LA POLITIQUE INSTITUTIONNELLE, UN CADRE DE GESTION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES POUR LES COLLÈGES : COMPLEXITÉ ET RÉALISATIONS

Les constatations de la Commission relatives aux examens de la mise en œuvre effectués en 1989-1990 indiquent que plusieurs collèges n'appliquent pas leur p.i.e.a. dans toutes leurs dimensions. Des lacunes ont été identifiées surtout à propos de l'exercice des responsabilités et de la gestion des plans de cours. Plus particulièrement, les responsabilités qui font problème ont trait à l'application générale de la politique institutionnelle, à l'élaboration des politiques départementales, de même qu'à la concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et sur la coordination de celles-ci. L'évolution de l'application des politiques institutionnelles, telle que décrite dans le deuxième chapitre, confirme que les difficultés éprouvées par les collèges touchent avant tout ces éléments. En outre, peu de modifications ont été rapportées au cours de l'année 1989-1990. Les articles les moins appliqués concernent la «gestion» même de l'évaluation des apprentissages effectuée au moyen d'une politique institutionnelle.

Ce troisième chapitre présente une réflexion de la Commission de l'évaluation et se situe dans le prolongement de son précédent rapport annuel. Dans ce dernier, la Commission énonçait quatre actions que les collèges devaient poursuivre pour renforcer l'application de la politique : la mise en place de mécanismes formels pour attester la qualité de l'évaluation des apprentissages, l'encadrement des modalités de l'évaluation, le soutien au perfectionnement du personnel enseignant en évaluation et le développement de la «culture» de l'évaluation des apprentissages dans l'établissement[45]. La Commission désire souligner à nouveau l'importance de ces actions, mais en les situant dans une problématique globale évoquant une gestion participative de l'évaluation des apprentissages, elle-même dépendante du contexte organisationnel des différents collèges. Les prises de position exprimées dans ce chapitre reflètent l'opinion de la Commission. Celle-ci s'appuie avant tout sur des observations relatives à l'examen de la mise en œuvre des politiques institutionnelles.

Ce chapitre se divise en cinq points. Premièrement, la Commission présentera quelques éléments de définition pour mieux expliquer le sens qu'elle donne à une gestion effectuée dans le cadre d'une politique institutionnelle. Deuxièmement, elle montrera combien les particularités de la structure organisationnelle des collèges peuvent expliquer en partie l'état d'application des politiques. Troisièmement, elle poursuivra en montrant comment la gestion participative, sur laquelle reposent à des degrés divers les politiques institutionnelles, est un modèle relié à la structure organisationnelle. Quatrièmement, elle énoncera la condition sine qua non qui favorise l'application de toute politique institutionnelle, et trois facteurs qui concourent à cette fin. Enfin, et cinquièmement, la Commission rappellera quelques pratiques importantes des collèges qui témoignent que ceux-ci sont bien engagés dans la mise en œuvre de leur politique.

45. Commission de l'évaluation, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation, Rapport 1988-1989*, p. 49-55.

3.1 LA GESTION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SELON UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE : ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Pour mieux exposer la complexité d'une gestion effectuée selon une politique institutionnelle et pour mieux présenter les réalisations accomplies par les collèges à cet égard, la Commission indique ici quelques éléments de définition concernant cette modalité de gestion. Il sera fait état, notamment, de l'ampleur des activités que recouvre ce terme et des instances qui doivent intervenir.

La notion de gestion voisine celles d'administrer, de conduire, de diriger, de gouverner, de régir, d'organiser et de guider. La gestion est alors une activité qui déborde largement les fonctions de contrôle ou de direction, et elle comprend la prise de décision. Elle devrait inclure nécessairement une réflexion prospective, puisque les actions de «guider» et de «conduire» présupposent une vision de l'avenir, des buts et des objectifs à atteindre.

Si l'on en croit deux auteurs en management, une gestion participative s'inscrit dans une nouvelle orientation, propre à «l'entreprise du 3e type». Ces entreprises passeraient actuellement d'«une logique de l'obéissance» à une «logique de responsabilité», où une place plus importante est accordée à la «mobilisation», au «management participatif», à la «décentralisation maximale» et à la «responsabilisation»[46]. C'est-à-dire que toutes les personnes et tous les groupes des collèges qui ont à gérer l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une politique institutionnelle doivent orienter leurs propres activités évaluatives en fonction des objectifs établis, prendre leurs décisions en tenant compte des orientations et des règles émises, et tenter de résoudre les problèmes en les considérant dans une perspective d'ensemble. Elles ont aussi à assumer leurs responsabilités telles que définies et à en rendre compte, non pas pour satisfaire un quelconque contrôle bureaucratique, mais pour rendre effective leur contribution à la gestion et témoigner ainsi de la qualité du travail accompli.

Pour la Commission, la gestion de l'évaluation selon une politique se réfère à la fois à l'idée d'encadrer les pratiques d'évaluation en vue de réduire l'incertitude et la subjectivité, et à l'idée de flexibilité, indispensables dans un environnement changeant et diversifié. La politique institutionnelle doit pouvoir s'adapter au changement, et elle confie aux acteurs locaux des pouvoirs à cet effet. Une telle gestion nécessite donc la contribution et même la vigilance de toutes les personnes touchées par la politique. Chacune d'elles, selon la fonction qu'elle occupe, peut faire valoir son point de vue sur des besoins particuliers, des problèmes à résoudre et des ajustements à apporter. De plus, la politique institutionnelle devrait permettre de réinvestir les résultats de l'évaluation des apprentissages dans le processus de gestion.

Gérer de la sorte l'évaluation des apprentissages, ce n'est pas uniquement appliquer de façon minimale les normes, les règles, et les autres prescriptions de la politique. C'est aussi jouer un rôle dynamique, notamment en harmonisant constamment cette dernière à une réalité vécue et changeante. Tout établissement se doit alors de parfaire les mécanismes élaborés pour atteindre les objectifs de sa politique, identifier les effets de celle-ci et prendre en considération les conséquences souhaitées ou non. En outre, le

46. Georges ARCHIER et Hervé SÉRIEYX, *L'entreprise du 3e type*, Seuil, Coll. Point, n° 24, La Flèche, 1984.

champ de l'évaluation — et la politique institutionnelle elle-même — pourraient s'ouvrir à des dimensions nouvelles, en profitant de réflexions nées de problèmes concrets et de certaines prises d'orientation.

3.2 LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DES COLLÈGES

Chacune des politiques institutionnelles évolue dans un contexte bien spécifique qu'il faut connaître, pour apprécier, comprendre et interpréter l'état de leur application. C'est à cette fin que la Commission rappellera ici quelques éléments factuels ayant trait aux lois, aux conventions collectives, à la complexité de la structure organisationnelle et à l'histoire de chaque collège.

Les cent dix établissements qui constituent le réseau collégial sont loin d'être identiques ; de ce fait la gestion de l'évaluation par politique institutionnelle se fait différemment dans chacun d'eux. En ce qui concerne, par exemple, les collèges publics, la structure organisationnelle et le partage des pouvoirs sont prescrits dans la loi qui les régit. Les conventions collectives du personnel enseignant traduisent concrètement le partage des pouvoirs. Aussi, une structure plus ou moins complexe, un pouvoir réparti et exercé différemment selon les cas, ainsi qu'une culture institutionnelle façonnent un texte spécifique de politique et orientent l'application de celui-ci par chaque collège.

3.2.1 Les éléments de la structure organisationnelle découlant de prescriptions légales

L'organisation des collèges publics est en grande partie imposée par la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*. Celle-ci commande une décentralisation des responsabilités.

Cette loi accorde des pouvoirs à plusieurs instances du collège. Elle prévoit que le conseil d'administration est constitué entre autres «du directeur général», «du directeur des services pédagogiques», «de la personne responsable du service aux étudiants», de même que de «trois enseignants», d'«un professionnel non enseignant», de «deux étudiants à temps complet» et d'«un membre du personnel de soutien» (art. 8). La loi établit aussi une «commission pédagogique» qui avise le conseil d'administration sur l'organisation et le développement pédagogique (art. 17). Cette commission, dont la composition et l'étendue du pouvoir relèvent d'une réglementation de l'établissement (art. 19), doit comprendre au moins trois personnes choisies parmi celles désignées par les professeurs (art. 17). En outre, le conseil d'administration doit prendre l'avis de la commission pédagogique avant de nommer le directeur général et le directeur des services pédagogiques (art. 20).

Le cas des établissements privés se présente différemment, puisque la *Loi sur l'enseignement privé* ne touche pas directement la structure organisationnelle des collèges. Cette Loi impose un cadre général qui n'interfère ni sur le partage des pouvoirs, ni sur des modes particuliers de gestion interne.

3.2.2 L'encadrement des conventions collectives

Les diverses conventions collectives qui se sont succédé depuis la création des cégeps se sont inscrites dans cette optique d'une décentralisation administrative. Elles confient des tâches de gestion au département, à la personne responsable de la coordination départementale, et elles spécifient les questions sur lesquelles la commission pédagogique doit être consultée.

Certaines sections des conventions collectives valent pour toutes les unités affiliées à des fédérations nationales, alors que d'autres, comme celles touchant les fonctions de l'assemblée départementale, sont négociées localement. En effet, depuis l'adoption de la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* (1985, L.Q. ch. 12), le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science accepte le fait que la Fédération des cégeps et les fédérations syndicales négocient entre elles au sujet de certaines sections des conventions collectives. Ces sections, comme celles touchant le département, font l'objet de «recommandations» des fédérations patronale et syndicale, et elles sont soumises à l'agrément et à la signature des parties locales. Dans les faits, le libellé de ces articles est accepté tel quel et n'a pas été modifié depuis la promulgation de la Loi 37, ni sur le plan national, ni sur le plan local.

À propos des responsabilités concernant l'évaluation des apprentissages, les ententes collectives signées au printemps 1990 stipulent que l'assemblée départementale a pour fonctions, entre autres, de: «définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation à chacun des cours dont elle est responsable».[47]

En plus, depuis l'adoption des *Dispositions constituant des conventions collectives* (1983-1985), il est entendu que : «La coordonnatrice ou le coordonnateur du département rend compte au Collège des activités départementales suivantes : [dont celle de] s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable»[48]. C'est donc par l'intermédiaire de cette personne que le département devrait témoigner de l'exercice de cette responsabilité. En outre, les conventions collectives demandent au responsable de la coordination départementale de rendre compte au collège du plan de travail et du rapport annuel des activités du département[49].

Dans les collèges privés, les conventions collectives, lorsqu'elles existent, sont parfois élaborées sur le plan local, ce qui laisse plus de latitude dans la détermination et l'actualisation d'une forme de gestion qui leur est propre. Les unités syndicales du personnel enseignant ne sont pas toutes affiliées à des fédérations nationales, comme dans les cégeps. Et même lorsqu'elles le sont, leurs conventions collectives sont différentes de celles des établissements publics, tant par la nature que par l'ampleur des responsabilités exercées.

---

47. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.05, 10e alinéa; (F.E.C.), art. 4-1.05, 10e alinéa; (F.A.C.), art. 4-1.05, 10e alinéa.

48. *Entente intervenue entre d'une part le Comité patronal de négociations des collèges et d'autre part la Fédération nationale des enseignants québécois (C.S.N.)*, 1979-1982, art. 4-3.08 et *Entente intervenue entre d'une part le Comité patronal de négociations des collèges et d'autre part la Fédération des enseignants de cégeps (C.E.Q.)*, 1979-1982, art. 4-3.08.

49. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.12, 7e alinéa; (F.E.C./C.E.Q.), art. 4-1.12, 7e alinéa; (F.A.C.), 4-1.12, 7e alinéa.

Selon la Commission, l'application effective des clauses des conventions collectives concernant directement ou indirectement l'évaluation des apprentissages peut permettre au collège d'apprécier la valeur du travail effectué par les départements en cette matière, puisque ces clauses demandent aux coordonnateurs et coordonnatrices de ces derniers d'en rendre compte. C'est à cette condition seulement que le collège peut témoigner, à son tour, de la qualité de l'évaluation et de la valeur des diplômes émis par l'État.

3.2.3 La plus ou moins grande complexité de la structure organisationnelle des collèges

Les structures des collèges diffèrent considérablement. Plus un établissement compte d'instances, de secteurs d'activités, de services, de composantes formelles ayant une autonomie reconnue — comme les départements ou la commission pédagogique —, plus l'organisation devient complexe. C'est là le cas de nombreux collèges publics. L'importance de l'effectif étudiant, de même que le nombre de programmes d'enseignement influent également sur la complexité de la gestion qui en découle.

Les collèges privés, quant à eux, ont généralement une structure moins complexe. Les départements n'existent pas nécessairement, et même s'ils existent, l'encadrement de la pédagogie est souvent exercé plus directement par la direction. En outre, dans quelques établissements, des membres de la direction enseignent, ce qui crée une dynamique particulière entre ceux-ci et les autres professeurs. Dans l'ensemble, le nombre d'étudiantes et d'étudiants y est plus restreint que dans les collèges publics, et le nombre de programmes moins grand, ce qui peut aussi expliquer une structure plus simple et un contrôle plus direct.

La mise en œuvre des p.i.e.a. ne se présentera pas de la même manière, suivant la taille des collèges. Dans les collèges de grande taille, l'application d'une politique exigera une concertation entre un plus grand nombre d'instances et entre un plus grand nombre de personnes de chacune de ces instances, ce qui accroît, nécessairement, la complexité de la gestion de l'évaluation. Il en est de même de la nature du pouvoir détenu par chaque instance, de l'harmonie entre ces pouvoirs et de la forme de leadership adoptée.

3.2.4 L'histoire de chaque collège

Les 110 établissements qui constituent le réseau collégial n'ont pas tous été fondés au même moment. La création des premiers cégeps date de 1967 — année où fut promulguée la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. À cette époque, la presque totalité des collèges privés subventionnés existaient déjà.

Tout collège développe une culture institutionnelle qui lui sert à appréhender le réel et à orienter ses missions. Les modalités de développement de cette culture ont varié d'un collège à l'autre. En effet, un certain nombre de cégeps ont été créés de toutes pièces et ils ont dû définir leur propre culture. D'autres sont nés d'établissements déjà constitués, mais différents les uns des autres, tant par le type de formation offerte que par la culture propre à chacun. Un certain laps de temps a donc été nécessaire pour que chacun de ces nouveaux établissements parvienne à se donner une nouvelle culture institutionnelle qui prenne nécessairement en considération les cultures déjà existantes. Enfin, sauf quelques exceptions, les collèges privés subventionnés n'ont pas été contraints à vivre ce remue-ménage. On peut croire qu'avant même la création des cégeps, une «culture

institutionnelle» existait dans ces établissements, culture dans laquelle s'inscrivaient déjà des mesures formelles et informelles pour gérer la pédagogie et l'évaluation.

À cette culture institutionnelle s'ajoutent habituellement des sous-cultures propres à des instances ou à des groupes particuliers. En effet, plus la complexité organisationnelle d'un établissement sera grande, plus les sous-cultures seront nombreuses et diversifiées. La mise en œuvre d'une politique institutionnelle doit donc reposer en premier lieu sur la culture institutionnelle de l'établissement, tout en composant avec le dynamisme des sous-cultures particulières.

3.3 LA GESTION PARTICIPATIVE : UN MODÈLE RELIÉ À LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

La gestion participative est un mode d'encadrement assumé par diverses instances. Elle requiert une prise en charge collective des problèmes et des solutions. Les formes qu'elle peut prendre sont diverses, puisque la participation, sa caractéristique fondamentale, peut varier selon les cas en degrés et en modalités.

Cette forme de gestion assure à ses participants une plus grande possibilité d'influencer la prise de décision. Pour ce faire, la gestion participative requiert des pouvoirs pour les diverses instances. Cette nécessité, cependant, s'exprime différemment dans les établissements publics et les établissements privés.

Comme il a été dit précédemment, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, de même que les diverses conventions collectives reconnaissent des pouvoirs à un certain nombre d'instances et induisent ainsi un modèle de gestion participative. Cette forme de gestion permet de prendre en considération la complexité de la structure organisationnelle des établissements publics en requérant la participation des différents acteurs responsables, notamment en évaluation des apprentissages. C'est pourquoi la gestion dans les cégeps peut difficilement adopter une forme unitaire ou autoritaire ; elle s'apparente à un modèle de gestion propre à un enseignement supérieur.

Les collèges privés, selon leur taille, leur histoire, leur structure et leur personnel en place, décident de la nature et de l'étendue des pouvoirs des instances, et choisissent le type de gestion qui leur est propre. S'ils privilégient une gestion participative, celle-ci peut s'apparenter ou prendre une forme différente de celles qui existent dans les cégeps.

Pour mieux comprendre la nature de la gestion participative, regardons les liens qui l'unissent aux concepts d'autonomie et de reddition de comptes et considérons les exigences d'une telle gestion en termes d'actions et d'attitudes.

3.3.1 La gestion participative, une réponse à l'autonomie et à la reddition de comptes

Les collèges tout comme les instances qui les constituent jouissent d'une autonomie, certes, mais d'une autonomie à laquelle correspondent des responsabilités.

Publics ou privés, les collèges sont des corporations autonomes, mais l'autonomie que leur reconnaissent les lois[50] doit s'harmoniser avec les responsabilités de l'État. C'est pourquoi, selon le Conseil des collèges, il s'agit d'une «autonomie responsable» qui «ne se justifie fondamentalement que comme moyen pour assurer la qualité de la formation.»[51] L'autonomie, poursuit le Conseil, a pour conséquence que les établissements rendent des comptes.

Ces principes d'autonomie et de reddition de comptes — ou d'imputabilité — valent non seulement pour les collèges, mais aussi pour chacune des instances et chacun des individus qu'ils regroupent. «L'imputabilité, affirme Louise Milhomme, doit se répartir tout au long de la chaîne de décision, et un tel système ne sera possible que s'il est implanté à tous les niveaux de l'organisme.»[52] L'importance de la continuité dans ce processus est essentielle; les informations pertinentes doivent être transmises d'une instance à l'autre, ou, pour reprendre la comparaison, d'un maillon à l'autre de la chaîne de décision. C'est aussi ce que précise le vérificateur général du Québec en affirmant que :

> «... le processus de reddition de comptes ne doit pas s'arrêter en chemin et rester uniquement à l'usage interne.
>
> «L'imputabilité externe demeurera incomplète tant que les responsables de la gestion ne seront pas appelés à témoigner "à l'externe" sur la conduite des affaires de l'État, commise à leurs soins.»[53]

«Témoigner à l'externe», peut se comprendre différemment selon le niveau où l'on se situe. Par exemple, pour le personnel enseignant, rendre des comptes à l'assemblée départementale peut être considéré comme étant de l'imputabilité interne, et en rendre à la direction comme de l'imputabilité externe. Toutefois, dans la perspective d'un établissement, il s'agit d'imputabilité interne. Pour la direction, témoigner à l'externe c'est rendre des comptes au Ministre et au public.

La reddition de comptes doit aussi être entendue comme une opération qui n'est pas dénuée de réciprocité. Ainsi, chacune des instances qui rend compte de ses activités a droit, en retour, de connaître le traitement des informations transmises et de bénéficier d'une aide, le cas échéant, pour mieux accomplir ses tâches.

On le voit, la complexité de la reddition de comptes est en relation directe avec la complexité de la structure organisationnelle des établissements. Ainsi, dans les cégeps, où les intermédiaires sont nombreux, où chaque instance possède une part de responsabilité et où l'encadrement de l'évaluation est décentralisé, la reddition de comptes suppose une multiplicité de relations. Plus la prise de décision est décentralisée dans un établissement collégial, plus nombreuses sont les responsabilités accordées à chacun, et conséquemment, la reddition de comptes se complexifie parce qu'elle doit être l'affaire de tous. Selon Pierre Lucier, «le défi méthodologique majeur de l'«accountability»

---

50. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, mise à jour* 1989, chap. C-29.

    Loi sur l'enseignement privé, mise à jour 1980, chap. E-9.

51. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain, Rapport du Conseil des collèges affecté à la suite de la consultation de 1984*, 1985, p. 90.

52. Louise MILHOMME, *L'imputabilité dans une unité administrative*, projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, Québec, 1994, p. 40.

53. Le vérificateur général du Québec, *Rapport à l'Assemblée nationale*, année financière terminée le 31 mars 1990, p.16.

en éducation réside dans la délimitation des ***parts réelles de responsabilité***»[54]. Ce n'est qu'en référence à ces dernières que le degré d'intervention des instances peut être précisé et les objets de la reddition de comptes déterminés.

Ce serait prendre une position réductionniste de faire porter le succès ou l'insuccès des étudiantes et étudiants sur le personnel enseignant seulement. En conséquence, l'imputabilité, en éducation, ou plus précisément en évaluation des apprentissages, doit concerner toutes les instances qui y prennent part. Force est de constater, cependant, que les responsabilités confiées aux enseignantes et enseignants, de même qu'aux départements, sont très grandes en ce qui concerne la formation et l'évaluation des apprentissages. Comme le précisait le Conseil supérieur de l'éducation, ces responsabilités sont de deux ordres :

> «Les enseignants ont aussi des responsabilités professionnelles en tant que **membres de groupes** au sein de leur établissement d'enseignement. Ainsi, comme membres d'un département, ils peuvent participer à la définition de critères de sélection qui assurent une relève de qualité, à l'évaluation de l'enseignement de leur discipline, à l'appréciation des plans de cours au regard des objectifs poursuivis, à la mise en œuvre d'une politique d'évaluation des apprentissages, au soutien à apporter à chaque enseignant, à la formation continue et au ressourcement de l'ensemble des membres du département.
>
> «Les enseignants ont aussi des responsabilités professionnelles en tant que **membres d'un établissement**. À ce titre, ils sont appelés à participer, par exemple, à des regroupements par programme, à des commissions d'études, à des recherches pédagogiques multidisciplinaires ou encore à une commission ou un conseil pédagogique. Leur responsabilité professionnelle va jusque-là, en matière pédagogique : partager les préoccupations de la formation de l'ensemble des étudiants de l'établissement, chercher les moyens institutionnels d'assurer la relève et se soucier de la qualité de la formation par programme.»[55]

L'ampleur des responsabilités confiées au personnel enseignant et au département est imposante, car c'est sur eux, en premier lieu, que repose la crédibilité de l'évaluation des apprentissages. Comme on peut le lire dans le rapport annuel d'un cégep : «Des gestes aussi lourds de conséquence que... l'évaluation, ne sont pas des gestes purement privés, ils engagent l'institution.» (1984-1985) De ce fait, l'évaluation requiert notamment de la part des professeurs et des départements qu'ils rendent compte de leurs activités à ce sujet. Les textes des conventions collectives et de la p.i.e.a. sont alors de première importance, puisqu'ils identifient les responsabilités de ceux-ci, la marge de manœuvre dont ils jouissent et devant qui ils doivent rendre compte.

Le concept de reddition de comptes appliqué à l'enseignement collégial suppose que les personnes, les instances et les collèges eux-mêmes disposent d'autonomie, mais il suppose aussi que chacun d'eux participe à garantir la qualité des activités. Dans ce contexte, la reddition de comptes conduit donc à un type de gestion axé sur la participation.

---

54. Pierre LUCIER, *Analyse institutionnelle et «accountability»*, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, Montréal, 1977, p. 16.

55. Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, p.35.

3.3.2 Les exigences d'une gestion participative

La gestion participative n'est pas une technique, mais une conception particulière de l'exercice des responsabilités. Elle mise sur le dynamisme et le sens des responsabilités des personnes et instances d'une communauté.

Déjà, dans son rapport annuel de 1986-1987, le Conseil supérieur de l'éducation accordait une place capitale au dynamisme de l'établissement dans la prise en charge d'une meilleure qualité de l'éducation. Dans cette logique, la «responsabilité pédagogique» du personnel enseignant prolonge celle de l'établissement et chaque enseignante et enseignant devrait participer à la recherche de solutions et aux décisions importantes qui ont trait à la chose éducative. Le Conseil supérieur ajoute même que: «la revalorisation de la profession enseignante ... passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement.»[56]

Selon divers auteurs, la participation à la gestion peut s'étendre à diverses opérations antérieures au processus décisionnel telles que l'accès à de l'information pertinente, la formulation de critiques, la consultation sur des propositions et l'élaboration de solutions. Les problèmes identifiés deviennent les problèmes de tous, et chacun partage alors la responsabilité des actions définies.

En utilisant les ressources de chaque membre et instance d'une organisation, la gestion participative incite à travailler en fonction d'objectifs communs et tend alors à renforcer la cohérence des actions. Elle ne signifie pas forcément, cependant, que tous participent à toutes les décisions, mais bien plus que chacun participe en fonction de son niveau de responsabilité, de sa compétence, et de son expérience. La gestion participative prend donc appui sur la complémentarité des ressources humaines. Aussi, suppose-t-elle à la fois un réseau de communication qui rejoint l'ensemble des composantes et des mécanismes qui facilitent l'instauration de structures de participation.

Toutefois, comme l'a déjà remarqué le Conseil des collèges, il semble exister dans le réseau des cégeps deux conceptions différentes de la participation:

> «De façon générale, la consultation a permis au Conseil des collèges d'identifier deux approches dans le milieu collégial lorsqu'il est question de participation. Il y a, d'une part, l'approche "institutionnelle" qui limite la participation à l'institution elle-même ; la solidarité ultime doit être institutionnelle. Il y a, par contre, l'approche qu'on pourrait qualifier de "collective" qui, elle, accorde son allégeance à l'ensemble de la société québécoise ; la solidarité ultime est alors sectorielle, c'est-à-dire qu'elle est identifiée à un groupe, à un syndicat, à une fédération, à une dimension d'ensemble de la société.»[57]

Ces deux conceptions ne sont pas sans influencer le fonctionnement de chacun des collèges au sein d'un modèle organisationnel. À ce sujet, le premier rapport annuel de la Commission de l'évaluation remarque que l'organisation des collèges repose dans les faits sur trois modèles: le «modèle systémique», où les tâches et les responsabilités distribuées aux différentes unités d'une structure hiérarchisée évoluent en fonction de

---

56. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, La qualité de l'Éducation : un enjeu pour chaque établissement*, p.31.

57. Conseil des collèges, *Synthèse de la consultation, Le Cégep de demain : pouvoirs et responsabilités*, 1984, p. 60.

buts institutionnels ; le «modèle communautaire», qui repose sur un accord mutuel quant aux buts, sur des communications ouvertes entre les individus, sur une confiance et un soutien mutuels entre les membres des divers groupes, une pleine utilisation des performances et une gestion efficace des conflits ; enfin, le «modèle conflictuel», où l'autorité formelle est limitée par des pressions politiques et par les négociations, puisque ce dernier modèle suppose que le collège est divisé en plusieurs groupes d'intérêts, chacun essayant d'influencer dans le sens de ses propres préférences[58]. On retrouve dans chacun des cégeps une combinaison de ces trois modèles, parfois dans des proportions différentes. Dans la réalité, la réalisation de la gestion participative est soumise à des conditions qui peuvent donc la mettre en présence de plusieurs modèles organisationnels.

L'aménagement de la gestion participative, sa mise en application, et son exercice quotidien sont loin d'aller de soi, même si cette gestion est favorisée par des assises légales et conventionnées, et même si les politiques institutionnelles ont précisé les pouvoirs et responsabilités concernant l'évaluation des apprentissages. Il y a là un défi à relever pour toutes les instances concernées.

La gestion participative apparaît, pour le réseau collégial, comme un moyen de développement organisationnel et de revalorisation de l'engagement professionnel. Elle mobilise les différentes instances de l'établissement autour d'orientations, de stratégies et d'objectifs communs. Elle assure une contribution de tous les partenaires à la dynamique institutionnelle. Pour le personnel enseignant, ce mode de gestion lui permet une participation à l'analyse des problèmes et à la recherche de solutions en vue de mieux garantir cette qualité. Chaque enseignante et enseignant doit ainsi se sentir concerné par toute question touchant l'organisation pédagogique et vouloir alors contribuer à la prise de décision. Chacun d'eux peut ainsi troquer un statut d'exécutant pour celui de partenaire responsable.

3.4 LA GESTION PARTICIPATIVE ET LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : CONDITION ET FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT

La Commission de l'évaluation n'a jamais fait de recherche particulière pour déceler ce qui peut contribuer à développer les p.i.e.a. ou à favoriser une gestion participative. Cependant, au fil des examens de la mise en œuvre, elle a identifié des éléments de la vie organisationnelle des établissements comme pouvant concourir à ce développement. Ainsi, à son avis, «une volonté collective de toutes les instances concernées» s'avère une condition sine qua non de ce développement. Et toujours selon la Commission, cette condition est favorisée par trois facteurs : de bonnes communications, la qualité du climat de travail, de même que la concertation et la coordination qui facilitent la tâche des différents intervenants. Cette condition et ces facteurs ont sans doute plus de résonnance pour les collèges publics et pour quelques collèges privés qui doivent prendre en considération la complexité de leur structure organisationnelle. Il serait sans doute faux de prétendre que ces exigences remplies, tout établissement pourrait actualiser une gestion participative et mettre en œuvre sa politique institutionnelle. Il existe, indubitablement, d'autres conditions et d'autres facteurs. Cependant, la Commission croit que les éléments qu'elle souligne ici peuvent favoriser l'application de leur politique.

58. Commission de l'évaluation, *Rapport annuel 1981-1982*, Conseil des collèges, p. 94-136.

3.4.1 Une volonté collective de toutes les instances concernées : une condition sine qua non de développement

Une gestion de l'évaluation des apprentissages effectuée selon une politique institutionnelle ne peut exister sans volonté collective de toutes les instances concernées. Selon la Commission, cette volonté est une condition essentielle et première, sans laquelle une politique ne peut prendre forme et s'appliquer.

Cette volonté collective doit être présente en toutes les instances. Chacune d'elles doit reconnaître ses propres responsabilités en matière de gestion de l'évaluation des apprentissages, et agir de telle sorte qu'elle les assume pleinement. Mais pour que cette volonté se traduise en un engagement profond de chacune des instances, elle doit éclore dans un climat de confiance où circule une information adéquate et où chaque instance exerce pleinement son leadership. Lorsque dans un collège toutes les instances participent à l'application de la politique, l'établissement témoigne de son dynamisme et prouve que la démarche est vraiment institutionnelle.

3.4.2 Trois facteurs pour soutenir et développer les politiques institutionnelles et la gestion participative

De bonnes modalités de communication

C'est un lieu commun d'affirmer que la communication est la pierre angulaire de la vie institutionnelle. La gestion participative ne peut exister sans la présence de mécanismes de communication sains et efficaces. Ainsi, plus particulièrement, pour pouvoir appliquer la politique, chacune des instances doit la connaître, ce qui suppose une diffusion adéquate. Chacune devrait aussi faire connaître, par des mécanismes formels, comment il la met en œuvre.

Les départements constituent le premier niveau de concertation et de coordination du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages ; des responsabilités spécifiques, en ce sens, leur sont attribuées par les conventions collectives et les politiques. Leurs constatations sur l'application de la politique concernant leurs propres responsabilités et celles d'autres instances, sont alors essentielles pour juger de la mise en œuvre. Les réalisations, les difficultés rencontrées et les éléments de la politique encore en développement étant connus par le biais de mécanismes formels de communication, il sera alors possible d'apprécier la qualité du travail accompli et de dispenser adéquatement l'aide et les ressources nécessaires pour parfaire la mise en œuvre de la politique.

De bonnes communications entre les instances favorisent l'application de la politique. Chacune des instances doit pouvoir compter sur une information adéquate pour appliquer les exigences de la politique institutionnelle et pour requérir le soutien nécessaire à cette fin. Des lieux de concertation doivent aussi assurer la possibilité d'échanger sur les activités passées ou à venir pour mettre en œuvre la politique.

La qualité du climat de travail

Un climat de confiance doit exister entre toutes les instances. Cela constitue un préalable à des discussions sur les problèmes relatifs à l'évaluation, comme sur tout autre sujet.

Sans cette confiance réciproque, aucune instance ne sera prête à témoigner de ses actions pour mettre en œuvre la politique. Au nom de la cohérence et de l'équité, une décentralisation des responsabilités en évaluation des apprentissages exige de nombreux échanges entre les parties, et chacune d'elles doit être disposée à collaborer. Une confiance réciproque doit exister entre la direction des collèges et le personnel enseignant, de même qu'entre les professeurs eux-mêmes, et plus particulièrement entre les professeurs d'un même département. Comment, en effet, la direction peut-elle recommander l'émission de diplômes si elle n'est pas assurée de la qualité de l'évaluation? Comment peut-elle en apprécier la qualité si les enseignantes et enseignants ne la lui démontrent pas? Comment le personnel enseignant peut-il faire connaître ses besoins concernant l'évaluation des apprentissages et requérir une aide appropriée, sans cette assurance qu'il sera davantage aidé que contrôlé? L'assise consensuelle sur laquelle repose la politique institutionnelle ne peut être maintenue et développée sans cette confiance mutuelle. Il importe alors, pour les différents acteurs, de concrétiser cette confiance par la mise en place de mécanismes dont chacun reconnaît la valeur.

Le climat qui prévaut dans chacun des collèges dépend, à coup sûr, de la qualité des rapports entre les instances et de la qualité des relations interpersonnelles des individus en cause. Un climat de confiance ou de méfiance peut colorer l'ensemble de la vie institutionnelle. Le contexte physique dans lequel œuvrent les personnes qui travaillent dans un collège, des conflits entre des membres de la direction, ou encore des situations comme la tutelle d'un établissement et des changements répétés de personnel au sein de la direction peuvent affecter le climat de travail. Mais le climat de travail dans chaque collège est aussi tributaire du contexte social; il est directement influencé par les conflits ou les tensions dans la société et dans le réseau collégial. Ce climat doit donc être considéré comme la résultante de plusieurs facteurs contextuels, circonstanciels et conjoncturels. Conséquemment, améliorer le climat de travail s'avère souvent une entreprise des plus complexes puisque celui-ci est influencé par des éléments externes à l'établissement.

Bien qu'elles n'aient pas le même effet dans tous les cégeps, les relations entre le monde de l'éducation et le gouvernement peuvent illustrer cette situation. L'histoire des cégeps est faite en dents de scie. Faisant allusion à des temps forts de négociations, le Conseil supérieur de l'éducation a même parlé d'une «radicalisation des rapports de force»[59]. Comme le soulignait Roland Arpin dans un colloque, ce climat est loin de constituer un milieu propice à l'évaluation institutionnelle: «Il va sans dire que les conflits de travail que les milieux de l'éducation ont connus depuis quinze ans ne préparent pas beaucoup le terrain pour faire une évaluation sérieuse de nos performances éducatives et administratives.»[60] Dans les collèges publics, soulignons-le, le processus des négociations se situe sur le plan national; les assemblées syndicales locales et les directions de collèges ont alors peu de latitude au regard des moyens de pression et du jeu des rapports de force.

Plus particulièrement, la Commission de l'évaluation a remarqué que les dernières négociations de 1989-1990 ont été à l'origine d'un retard dans l'application des p.i.e.a. En outre, elles ont aussi affecté l'examen de leur mise en œuvre, puisque certains collèges ont différé l'envoi de la réponse au questionnaire et que d'autres ont remis la visite de la Commission, ne pouvant s'assurer de la participation des différentes instances concernées par l'application de la politique, lors de la rencontre avec la Commission.

---

59. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation, Situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*, p. 33.

60. Roland ARPIN, «L'évaluation, un moment de vérité dans le développement de l'enseignement collégial» in *Actes du colloque «L'évaluation» un outil de gestion*, 1984, p.23.

L'évolution des travaux des entités consultatives dans les cégeps, et plus particulièrement de ceux menés par la commission pédagogique, illustre bien comment les relations de travail affectent la vie pédagogique, et, entre autres, l'application de la p.i.e.a. Suite à une consultation effectuée en 1984, le Conseil des collèges remarquait que malgré la reconnaissance de celle-ci par la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* et par les conventions collectives, «souvent la commission pédagogique fonctionne mal quand elle existe et la vie de la commission pédagogique n'a à peu près jamais, pour un collège donné, le même dynamisme que la vie départementale»[61]. Depuis, l'histoire ne semble avoir guère démenti ce constat. C'est ce que démontrent des données recueillies au cours de l'examen de la mise en œuvre de la politique ou tirées des rapports annuels des collèges.

Ces données attestent que lorsque survient un conflit de travail, les premiers moyens de pression exercés par le syndicat du personnel enseignant sont souvent la non participation de leurs membres à la commission pédagogique, aux rencontres des responsables de la coordination départementale, aux comités organisateurs des journées pédagogiques et à d'autres comités consultatifs, le refus de transmettre les plans de cours à la direction et l'opposition à l'élaboration des politiques départementales. Le recours à ce type de pression est une constante dans l'histoire des cégeps au moment des négociations collectives. Mais dans plusieurs collèges, cette non participation ne se limite pas à ces moments forts de négociations. Elle peut devenir une pratique courante, utilisée dès que survient un problème impliquant le personnel enseignant, que ce soit pour des motifs pédagogiques ou pour d'autres raisons. On peut dire que dans ces cas, comme l'affirme un collège dans un rapport annuel (1987-1988), «il y a ... une tradition de recours facile au boycott.»

Les entités consultatives des cégeps peuvent donc être boycottées non seulement au moment des négociations collectives, mais aussi pendant d'autres périodes, pendant six mois, un an, deux ans et même davantage. À ce sujet, les rapports annuels des collèges révèlent bien le caractère souvent épisodique des travaux de la commission pédagogique, comme le démontre l'exemple suivant. Dans son rapport annuel daté de 1985-1986, un cégep déclare que sa commission pédagogique n'a fonctionné que quelques semaines à la première session. L'année suivante, celle-ci poursuit ses travaux pendant deux mois, ce qui conduit le collège à écrire : «De toute manière, force nous est d'apprendre à se passer de la Commission [pédagogique], depuis près de dix ans maintenant, qu'elle ne fonctionne que par épisodes.» En 1987-1988, il y a revirement de situation : le collège mentionne que cette commission a œuvré régulièrement, et même que : «ses travaux ont été d'un intérêt remarquable particulièrement sur des questions telles que la politique d'évaluation des apprentissages...»

Dans la même veine, en 1988-1989, on mentionne que cette commission pédagogique a réussi à : «amorcer ses travaux dès le début de l'année et son rythme ne s'est pas démenti.» Ces citations, qui proviennent de différents rapports annuels d'un même cégep, indiquent bien que la commission pédagogique fonctionne de façon irrégulière. Mais elles indiquent aussi que les productions de cette commission sont largement reconnues et appréciées par le collège. D'autres établissements ont confirmé à la Commission de l'évaluation que celle-ci représentait pour eux «la première animatrice de la pédagogie au collège».

61. Conseil des collèges, *Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Le Cégep de demain*, p. 157.

L'irrégularité du fonctionnement de la commission pédagogique a plus d'un effet sur la vie pédagogique et sur l'implantation de la politique institutionnelle. Des personnes rencontrées par la Commission lors des visites effectuées dans le cadre de l'examen de la mise en œuvre ont certifié que plusieurs activités ont été affectées : l'analyse des politiques départementales et des plans de travail départementaux, la révision de la politique institutionnelle, l'élaboration de guides pour la rédaction des plans de cours ou celle des politiques départementales, la poursuite de dossiers concernant notamment la formation fondamentale, la maîtrise de la langue et l'aide à l'apprentissage.

La Commission de l'évaluation croit que la commission pédagogique a un rôle important à jouer pour assurer la qualité de la formation, et plus particulièrement pour orienter et planifier le développement pédagogique. C'est pourquoi elle s'inquiète de l'influence des aléas du climat de travail sur cette structure consultative. Comme l'a déjà déclaré le Conseil des collèges : « Qu'on l'appelle "commission pédagogique" ou d'autre nom, il est essentiel qu'il existe au sein de chacun des collèges publics du Québec un centre institutionnel d'orientation et de développement pédagogique, composé des personnes les plus concernées par les activités de formation et les plus compétentes pour les orienter et les développer. »[62] La commission pédagogique devrait donc être, idéalement, une structure consultative privilégiée par les collèges et fonctionner indépendamment des problèmes affectant les relations de travail.

La qualité du climat de travail est un élément marquant et même décisif de la mise en œuvre des p.i.e.a. Alors que l'application de ces politiques nécessite une certaine constance dans l'organisation des collèges, dans les faits, celle-ci est soumise à tous les aléas du climat qui entoure les relations entre les diverses instances du collège, et plus particulièrement celles entre le personnel enseignant et les membres de la direction. L'existence et le maintien d'un bon climat de travail dépend de la volonté collective des différentes instances, et plus particulièrement du sens du compromis et du désir de conciliation. Comme le mentionnait le Conseil supérieur de l'éducation : « Ici aussi, ce qui a été affirmé dans un autre contexte demeure vrai : le médium est le message. La qualité des relations est elle-même un propos éducatif et elle a souvent autant d'importance que la qualité de l'enseignement. »[63]

La concertation et la coordination pour faciliter l'exercice des responsabilités

La concertation entre la direction, le personnel enseignant et la population étudiante est une condition favorisant l'élaboration d'une politique institutionnelle ; c'est ce qu'a déjà affirmé la Commission de l'évaluation[64]. Le consensus autour d'un texte de politique naît de la concertation entre ces instances ; celle-ci étant l'occasion d'un cheminement tant au regard des attitudes individuelles que collectives. Les politiques institutionnelles préconisent une gestion concertée de l'évaluation, c'est dire l'importance de la coordination pour réaliser leur application.

---

62. Conseil des collèges, *Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984. Le cégep de demain*, p. 137-138.

63. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1986-1987 *sur l'état et les besoins de l'éducation, La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, p. 16.

64. Commission de l'évaluation, « Rapport annuel 1982-1983 », in Conseil des collèges, *Quatrième rapport annuel 1982-1983*, p. 36.

L'application des p.i.e.a. requiert une concertation et une mise en commun au niveau de chacune des instances, mais aussi entre celles-ci. Les collèges ont voulu que leur politique, tout en étant précise, laisse une certaine latitude aux intervenants dans son application. Ils ont tenu aussi à ce que leur politique soit réaliste, mais ils n'ont pas cherché, pour autant, à prévoir tous les aléas que pose concrètement l'évaluation des apprentissages. Étant donné que cette flexibilité sciemment recherchée doit néanmoins respecter l'équité, celle-ci sera assurée par la concertation dans les diverses situations d'évaluation. Le principe d'équité devrait être garanti par une politique institutionnelle. Une gestion de l'évaluation des apprentissages dans ce cadre ne peut alors passer outre une concertation et une coordination.

La complexité organisationnelle des collèges influe directement sur les modalités de concertation mises en place, et ultimement sur leur fonctionnement. Néanmoins, chaque collège devrait s'assurer de conditions propices à l'enracinement de celles-ci. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà proposé d'inclure dans la compétence enseignante «l'habileté de travailler en équipe et la capacité de se concerter.»[65] Même si la concertation peut s'avérer laborieuse à réaliser, elle n'en est pas moins essentielle pour faciliter la prise de décision du personnel enseignant, notamment en matière d'évaluation des apprentissages. Dans ce cas précis, ses membres peuvent alors se référer à des règles, des guides, des grilles et des instruments d'évaluation partagés par des collègues. Ainsi, l'équité peut être favorisée au moment d'évaluer les apprentissages.

Une gestion participative, telle que décrite, pose un problème de coordination. Les politiques institutionnelles permettent de renforcer cette coordination. En précisant les orientations, les normes et les règles communes à propos de l'évaluation des apprentissages, les politiques permettent d'appliquer le principe d'équité dans les diverses situations d'évaluation.

L'organisation des collèges, et plus particulièrement des collèges publics, commande qu'une partie de la coordination soit effectuée par les pairs. Les conventions collectives sont plus explicites. Elles confient à l'assemblée départementale, comme il a été précédemment établi, des fonctions de coordination dans le cadre intradépartemental, dont le responsable de la coordination départementale doit rendre compte au collège. Les conventions collectives ajoutent à l'assemblée départementale une autre fonction reliée à la coordination interdépartementale. Ainsi, les assemblées départementales doivent recommander au collège «les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales»[66]. La recommandation de ces modalités doit être faite aussi à la commission pédagogique selon les conventions collectives des associations syndicales affiliées à la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec ou à la Fédération autonome du collégial, qui ajoutent que la commission pédagogique doit être consultée sur «les politiques relatives au développement pédagogique», dont celles relatives à «l'organisation de l'enseignement»[67]. Ces articles offrent à la commission pédagogique la possibilité de se prononcer sur la coordination de l'évaluation des apprentissages. La coordination apparaît donc globalement comme un moyen de relier les responsabilités dévolues à la direction pédagogique, aux départements et aux responsables de la coordination départementale, et de donner ainsi une forme concrète à la gestion participative.

---

65. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 31.

66. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.05, 7e alinéa; (F.E.C./C.E.Q.), art. 4-1.05, 7e alinéa; (F.A.C.), 4-1.05, 7e alinéa.

67. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-5.02, alinéa c; (F.A.C.), art. 4-5.02, alinéa c.

La politique attribue à chacune des instances des responsabilités qui lui sont particulières. Chacune d'elles doit exercer un leadership dans son aire d'activités en fonction de ses compétences et des responsabilités qui lui sont confiées. Les instances doivent rassembler les agents éducatifs dont ils sont responsables autour des objectifs, orientations et modalités d'application de la politique. Chacune doit s'assurer que tout est fait pour mettre en œuvre la politique quant aux tâches qui leur reviennent. Si chacun des départements doit assumer un leadership au regard de l'application de la politique pour les cours et les programmes qui le concernent, la direction, elle, doit l'exercer pour l'ensemble du collège.

Le défi pour les collèges est de coordonner les différents niveaux de leadership de manière à ce que tous les agents d'évaluation et toutes les composantes de l'établissement se sentent soutenus et appuyés dans leurs actions. C'est par une approche consensuelle que les collèges essaient de fonder la concertation et la coordination. Cette approche requiert un climat interne empreint de respect mutuel entre les instances et d'une volonté collective. Des comités où siègent les différentes instances du collège participant à la mise en œuvre de la politique peuvent jouer un rôle important à cet effet, qu'il s'agisse de la commission pédagogique, de l'assemblée des responsables de la coordination départementale ou d'autres comités formés plus spécifiquement pour étudier un point particulier de l'application de la politique. Même si la recherche du consensus ressemble souvent à une longue quête, les collèges s'appuient largement sur l'aide, le soutien et la diffusion d'informations pour la favoriser. C'est ce que démontre, entre autres, les pratiques des établissements pour actualiser leur politique.

3.5 LES PRATIQUES DES COLLÈGES À PROPOS D'UNE GESTION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES RÉALISÉE SELON UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE

On l'a vu, la complexité de la gestion de l'évaluation des apprentissages effectuée selon une politique institutionnelle tient à de nombreux facteurs. Si pour un certain nombre de collèges l'élaboration d'une politique fut une opération laborieuse, l'application concrète de celle-ci n'en est pas moins délicate. En somme, la gestion de la politique est tributaire d'un contexte organisationnel et événementiel qui fluctue dans le temps et l'espace. Elle ne peut s'abstraire de la réalité dans laquelle elle est implantée, mais doit, au contraire, composer avec celle-ci pour y trouver les appuis nécessaires à son développement.

Idéalement, la politique est un instrument qui contribue à la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages. Sa fonction première n'est donc pas de régir les transgressions, les refus ou les infractions qui risquent éventuellement de se produire au cours de son application. Vouloir faire de la politique un code disciplinaire, pour maintenir le respect de normes ou pour gérer les cas de «délinquants», serait la dénaturer.

La politique ne peut donc pas et ne doit pas compter sur des sanctions négatives pour être mise en œuvre. D'ailleurs, les responsabilités confiées aux différents acteurs ne sont accompagnées que d'un pouvoir moral, hormis celles de la direction qui a un pouvoir d'administration et de gestion des personnels. La politique requiert plutôt pour être appliquée, des actions incitatives et de nombreuses démarches de remise en question soutenues par de l'aide et des ressources.

La Commission de l'évaluation constate que plusieurs collèges n'ont pas appliqué leur politique dans toutes leurs dimensions. Elle reconnaît cependant que plusieurs actions ont été effectuées dans chacun d'eux pour gérer l'évaluation à l'aide d'une politique, entreprise complexe. Ces pratiques des collèges, souvent à compléter, se regroupent dans quatre domaines d'intervention: l'harmonisation des pratiques d'évaluation, le développement d'une réflexion sur l'évaluation et la pédagogie, l'examen des plans de cours et l'analyse des politiques départementales, ainsi que la révision de la politique.

3.5.1 L'harmonisation des pratiques d'évaluation

Les collèges ont fourni un important effort pour harmoniser les pratiques d'évaluation. Cette harmonisation s'est faite, tant au moment de l'élaboration des politiques institutionnelles que lors de leur implantation, dans un esprit de concertation entre les différentes instances.

La rédaction des politiques fut précédée dans la plupart des établissements d'une recension des pratiques d'évaluation en cours. Il s'en est suivi des consultations effectuées auprès des diverses instances concernées. Cette procédure a permis des discussions sur les façons d'évaluer, tant sur les modes ou modalités de l'évaluation que sur le choix et la pondération des critères retenus. La commission pédagogique, ou tout autre structure locale a repris les lignes de penser et d'agir nées de ces discussions pour élaborer, d'une façon plus formelle, une politique institutionnelle. En cela, l'élaboration de la politique a contribué à harmoniser les pratiques d'évaluation de chacun des collèges. L'évaluation des apprentissages, même en étant fondamentalement un «geste privé», c'est-à-dire en se situant dans la relation professeur-étudiant ou étudiante, doit néanmoins répondre à des normes et à des orientations communes.

L'examen de la mise en œuvre des politiques montre que les collèges ont poursuivi cette tâche d'harmoniser les pratiques d'évaluation. Au moins trois indicateurs font état des travaux en ce sens : l'application des articles de la politique touchant la concertation sur les activités d'évaluation et leur coordination, l'élaboration des politiques départementales, de même que la concertation et la coordination à propos des plans de cours. Même si ces éléments ne sont pas entièrement appliqués dans tous les collèges qui en traitent dans leur politique, des mécanismes et des pratiques qui s'y rattachent sont en voie d'être instaurés pour renforcer l'harmonisation des pratiques d'évaluation. Plusieurs actions menées par des départements ou par la direction l'attestent.

C'est principalement par une concertation sur les plans de cours, par l'élaboration d'une politique départementale et par une mise à jour de cette dernière, que les départements harmonisent leurs pratiques d'évaluation. La nature et l'étendue de ces ententes varient. Dans certains départements, les modalités de l'évaluation doivent répondre à des orientations et à des règles communes. Dans d'autres, les ententes sont plus explicites; on a défini des critères d'évaluation, étudié des examens en comité matière ou en assemblée départementale; certains professeurs qui dispensent des cours analogues se sont entendus sur des modes communs d'évaluation. À défaut de normes ou de règles explicites reconnues sur le plan institutionnel, les membres de départements partageront parfois des critères communs de l'évaluation touchant la maîtrise de la langue ou l'acquisition de la formation fondamentale.

Selon la Commission, et comme plusieurs intervenants l'ont d'ailleurs fait remarquer, c'est le renforcement de l'équité, plutôt que la standardisation des pratiques d'évaluation, qui doit guider les départements dans cette harmonisation. L'atteinte de l'équité, dans les diverses situations d'évaluation des apprentissages, devrait être favorisée, notamment, par les deux pratiques suivantes. Premièrement, s'assurer que les objectifs évalués sont ceux des *Cahiers de l'enseignement collégial* traduits par des objectifs spécifiques de cours. Deuxièmement, s'assurer que l'évaluation doit être équivalente dans les cours dispensés par plus d'un professeur, à tout le moins au regard des critères d'évaluation et de leur pondération.

En aidant et en soutenant l'élaboration des politiques départementales et des plans de cours, la direction concourt à ce que soient mieux harmonisées les pratiques évaluatives. Les guides pour la rédaction des politiques départementales et les grilles d'analyse de ces politiques le prouvent. Ces documents demandent aux départements de reprendre des éléments de la politique institutionnelle, tout en les précisant et en les spécifiant en fonction d'un contexte pédagogique particulier. Il s'agit, pour eux, d'expliciter les principes auxquels ils adhèrent en matière d'évaluation des apprentissages et d'indiquer les objets, les moments, les méthodes, les modes, les critères et la pondération de l'évaluation qu'ils favorisent. Plus particulièrement, ces documents peuvent demander que soient pris en considération des éléments reliés à l'évaluation sommative et à l'évaluation formative, ou d'autres éléments touchant la formation fondamentale et la maîtrise de la langue.

Pour leur part, les guides d'élaboration des plans de cours, et les grilles d'analyse de ces plans demandent que soit appliqué et explicité dans chacun des plans de cours l'article 23 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, à propos des «modalités de participation aux cours» et des «modalités d'évaluation des apprentissages». À cette fin, ils demandent de décrire pour chacun des cours, à peu de chose près, et mutatis mutandis, ce qui est établi dans les politiques départementales en matière d'évaluation. Exiger d'énoncer formellement les pratiques d'évaluation dans un plan de cours, pour tous les cours, et selon des repères établis, concourt aussi à mieux les harmoniser.

L'harmonisation des pratiques d'évaluation des apprentissages réalisée dans le cadre de la mise en œuvre de la politique institutionnelle a révélé des avantages manifestes aux principaux intéressés. Elle facilite le travail du personnel enseignant en allégeant la tâche individuelle et en accroissant la fiabilité de la correction. À ce sujet, la politique est devenue, selon plusieurs personnes rencontrées, un «guide», un «document de référence» et même un «instrument de libération» puisqu'elle évite de traiter les cas à la pièce. Elle conduit aussi à un traitement plus équitable des étudiantes et étudiants, puisque l'évaluation doit répondre à des balises officiellement connues.

3.5.2 Le développement d'une réflexion sur l'évaluation et la pédagogie

La Commission mentionnait dans son dernier rapport annuel que plusieurs établissements lui avaient déclaré que l'élaboration des politiques avait été l'occasion d'amorcer des réflexions et des discussions sur les pratiques d'évaluation[68]. En plus des consultations effectuées auprès des différentes instances, des travaux de réflexions et de concertation ont été menés, en effet, au sein de départements, de comités et plus

68. Commission de l'évaluation, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissage, L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation, Rapport 1988-1989*, Conseil des collèges, p. 46.

particulièrement à la commission pédagogique. L'ensemble de ces débats a permis d'examiner les pratiques existantes et de relancer des dossiers pédagogiques. Comme les représentants d'un des collèges l'ont déclaré à la Commission : «Au-delà des règles et des normes qu'elle imposait désormais aux professeurs, la politique apparut rapidement comme un agent d'innovation pédagogique.»

Mais pour que la politique puisse devenir un moyen de développement pédagogique, les établissements ont à maintenir la réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Il s'agit là, comme la Commission l'a déjà affirmé[69], d'un défi majeur pour le réseau collégial, non seulement pour renforcer la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages mais aussi pour assurer le développement de cette évaluation. C'est principalement en attirant l'attention des différents intervenants sur des sujets comme ceux de la formation fondamentale, de la maîtrise de la langue, de l'aide à l'apprentissage, de la reconnaissance des acquis extrascolaires, de l'éducation des adultes ou de l'approche-programme, que les collèges ont poursuivi, jusqu'à maintenant, leurs réflexions sur l'évaluation des apprentissages. Ce qu'il faut surtout remarquer, c'est que l'intérêt pour ces thèmes ne s'est pas limité à un simple apprivoisement, mais que dans plusieurs collèges cela a suscité de nouveaux engagements, entraîné de nouvelles pratiques d'évaluation et ouvert de nouvelles perspectives. C'est là une tendance à développer, car elle permet de sortir l'évaluation de la «technicité docimologique», et de situer les pratiques dans une «philosophie de l'évaluation».

La poursuite de réflexions sur l'un ou l'autre des thèmes choisis a conduit des établissements à ouvrir des dossiers concernant le développement du collège, les priorités de la direction des services pédagogiques ou le plan de travail de la commission pédagogique, voire à créer des comités spéciaux. Voici des réalisations importantes nées souvent de réflexions faites à propos de la p.i.e.a. : la mise en application d'un «plan d'action du collège pour de meilleures conditions de réussite», ou l'élaboration d'une politique de reconnaissance des acquis extrascolaires, d'une politique d'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes, ou d'une politique de la langue, l'élaboration d'«un cadre de référence institutionnel sur la formation fondamentale». Soulignant le dynamisme créé par une telle politique, un collège affirmait que celle-ci s'avère «un outil de développement à court, moyen et long terme.»

L'importance donnée à ces dossiers n'est pas fortuite. Chacun d'eux s'inscrit dans la suite normale, mais essentielle, du développement des p.i.e.a., afin de les rendre plus opérantes. Tous ces dossiers concrétisent davantage les objectifs et les orientations de ces politiques et ils précisent souvent des règles énoncées. De plus, ils renforcent les assises des politiques, notamment en requérant une concertation et une coordination de plusieurs instances du collège.

Outre la poursuite de réflexions centrées sur le développement de dossiers structurés, beaucoup de collèges diffusent aussi de l'information sur un thème ou l'autre relié à l'évaluation des apprentissages. Plusieurs aussi font connaître aux départements ou au personnel enseignant des statistiques sur les taux de réussite, d'échec et d'abandon. Même si elles ne s'inscrivent pas toujours dans un plan d'ensemble, ces pratiques sont fécondes en ce qu'elles peuvent inciter les personnes concernées à s'interroger sur des situations ou sur des pratiques existantes et à chercher, le cas échéant, une amélioration de l'évaluation des apprentissages.

69. *Ibid.*, p. 33.

3.5.3 Deux moyens privilégiés : l'examen des plans de cours et l'analyse des politiques départementales d'évaluation des apprentissages

Parmi les moyens qui permettent de vérifier l'application de la politique institutionnelle, les collèges ont surtout développé l'examen des plans de cours et l'analyse des politiques départementales d'évaluation des apprentissages. Ces deux types de documents, bien que différents, témoignent de l'application de la politique institutionnelle auprès de la population étudiante. Ces opérations de «vérification» ont été conduites dans un esprit d'aide et d'assistance, et non dans un esprit de contrôle et d'inspection. Ces deux mécanismes ont été privilégiés jusqu'à maintenant pour s'assurer que les règles et les orientations, tout comme les responsabilités et les principes énoncés dans la politique institutionnelle, se traduisent dans les situations concrètes d'évaluation des apprentissages. Ils ont aussi servi à apporter au personnel enseignant et aux départements l'aide, les ressources et le perfectionnement requis, le cas échéant.

Actuellement, l'examen des plans de cours par la direction est fait soit de manière exhaustive, soit par échantillonnage. Les grilles d'examen qui permettent de réaliser cette opération attestent l'importance accordée à la politique institutionnelle. En effet, les collèges peuvent constater l'état de l'application de leur politique en comparant les exigences au contenu examiné. Des examens récurrents permettent alors de remarquer le développement dans la précision des plans de cours.

Pour faciliter cette opération, de l'aide a été offerte au personnel enseignant. C'est ainsi que des grilles d'examen et des guides de rédaction des plans de cours ont été diffusés. Dans un certain nombre de collèges, des sessions de perfectionnement sur le plan de cours ont été dispensées dans le cadre de Performa. En outre, suite à l'examen des plans de cours, des rencontres individuelles ont été organisées par des membres de la direction des services pédagogiques ou par des conseillers pédagogiques auprès des professeurs ou des responsables de la coordination départementale, pour apporter des modifications le cas échéant.

L'élaboration et l'analyse des politiques départementales témoignent aussi de l'intérêt accordé à la mise en œuvre des politiques institutionnelles. Elles seraient à l'origine de diverses initiatives dans les collèges : la production de guides de rédaction et de grilles d'analyse, des discussions dans le cadre de journées pédagogiques, de réunions de la commission pédagogique, ou de réunions de l'assemblée des responsables de la coordination départementale, l'analyse du contenu des politiques par une personne de la direction ou un conseiller pédagogique, la relance des départements pour modifier, pour compléter ou pour rédiger leur document si nécessaire, etc. L'ensemble de ces initiatives a concouru à renforcer l'appropriation et la mise en application de la politique institutionnelle par les départements.

La Commission considère essentiel que les collèges poursuivent leurs actions, tant en ce qui concerne l'examen des plans de cours que l'analyse des politiques départementales. Ce sont là deux mécanismes qui permettent la mise en œuvre de la politique institutionnelle. Ces opérations, pour être menées efficacement, devront cependant continuer à être soutenues adéquatement.

3.5.4 La révision de la politique

La révision de la politique est un autre mécanisme qui permet aux collèges d'actualiser l'application de la politique institutionnelle. Les examens de la mise en œuvre effectués montrent que jusqu'à ce jour, 29 collèges publics ou privés ont procédé à cette révision et 6 autres sont en train de la faire[70]. De plus, depuis l'année 1987-1988, la Commission a examiné des amendements de politique en provenance de 43 établissements[71]. Ces données prouvent bien que les collèges n'ont pas rangé dans le tiroir de l'oubli leur politique, une fois élaborée. Au contraire, la révision leur permet de maintenir à jour leur document, de manière à l'harmoniser du mieux possible avec la réalité et à le parfaire.

Par les étapes préliminaires de consultation, de cueillette de données et de discussions qui peuvent précéder l'adoption de modifications, le processus de révision est une occasion privilégiée de faire le point sur la mise en œuvre de la politique. Plus particulièrement, les collèges s'interrogent alors sur les réalisations accomplies et sur les problèmes rencontrés, et cela, tant au regard de la politique elle-même que de la manière d'évaluer les apprentissages.

Dans les faits, toutes les révisions n'ont pas donné lieu à une opération d'envergure. Quelques collèges ont cependant procédé à un «bilan» exhaustif de leur politique auquel ont participé les instances concernées. Cette opération a permis au collège d'être informé des activités effectuées dans le cadre de la politique, de connaître l'accueil réservé à ce document dans le milieu, et conséquemment, de repérer ce qui cause problème dans l'application quotidienne de l'évaluation. Ces bilans ont permis de soulever des questions concernant les orientations et principes de la politique, le réalisme de celle-ci, son applicabilité aux diverses situations rencontrées, son intégration dans la planification de l'enseignement et la connaissance qu'en ont les membres de chacune des instances et plus particulièrement les étudiantes et étudiants.

De cette recension, s'en est suivie une réflexion dont le maître d'œuvre a été la commission pédagogique ou un comité spécifiquement créé à cette fin. Ce fut là l'occasion de mettre en évidence les points forts de la politique, mais aussi les motifs de résistance, les difficultés rencontrées et les lacunes. Les besoins en perfectionnement ont pu ainsi être mieux reliés à la réalité existante et aux perspectives d'avenir anticipées. Quant aux modifications apportées au texte, le cas échéant, elles reposent sur l'expérience. La Commission considère souhaitable qu'un bilan précède la révision de la politique. Sans songer obligatoirement à mettre sur pied une opération d'envergure, il peut s'agir, à tout le moins, d'identifier les points sur lesquels des modifications sont envisagées et de convier les différentes instances à se faire entendre.

---

70. Voir les tableaux III et VI du présent rapport.

71. Voir le tableau 10 du présent rapport. Voir Commission de l'évaluation, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation, Rapport 1988-1989*, Tableau IV, p. 61. Voir aussi Commission de l'évaluation, *Évaluation, accessibilité et formation de qualité. L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, Rapport 1987-1988*, p. 24-25.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉTAT DE LA SITUATION À PROPOS DES TEXTES DE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans la première partie de son rapport annuel, la Commission de l'évaluation a mis en évidence le travail des collèges concernant l'application des p.i.e.a. Le mandat de la Commission, cependant, porte non seulement sur l'examen de la mise en œuvre, mais aussi et d'abord sur l'examen des textes mêmes des politiques, c'est ce dont fera part la deuxième partie du rapport. Cet examen se fait conformément au cadre d'analyse de la Commission[72]. Des rapports annuels antérieurs ayant déjà décrit et analysé de façon plus élaborée le contenu des politiques, la Commission se limitera, comme ce fut le cas l'an passé, à la présentation de tableaux nominatifs sur la situation des collèges quant à l'adoption d'une politique.

Au collégial, depuis cinq ans déjà, les établissements sont tenus de produire, d'adopter et d'appliquer une p.i.e.a.[73] À ce jour, la grande majorité des établissements du réseau collégial ont adopté une telle politique. L'importance et l'intérêt de préciser les façons d'orienter, d'encadrer et de soutenir les activités d'évaluation dans le champ des apprentissages sont devenus évidents. Pour cela, les collèges ont dû obtenir un consensus des instances concernées à propos des objectifs à poursuivre, des orientations, du partage des responsabilités, des règles à établir et des mécanismes pour rendre la politique effective.

Les cinq tableaux suivants présentent, pour l'année 1989-1990, le bilan des p.i.e.a.

Les établissements dont la politique est reconnue satisfaisante : tableau 7 (page 75)

Maintenant 82 %, soit 90 établissements sur 110 ont une p.i.e.a. reconnue comme satisfaisante par la Commission. Se sont ajoutés un collège public, un établissement privé subventionné, un établissement privé sous permis et un établissement hors cégep. Ils ont maintenant un document qui correspond aux critères de qualité du *Cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*.

72. *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en œuvre : le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*, juin 1984.

73. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, articles 31 et 40.

Les établissements dont la politique est en projet : tableau 8 (page 76)

La catégorie «en projet» rassemble les établissements dont les textes de politique sont présentés à la Commission sous l'appellation «projet» et ceux dont les textes proposés comme une politique ne correspondent pas entièrement aux critères prépondérants de la Commission. Ils représentent 6 % de l'ensemble soit sept établissements sur 110 : un collège public, deux établissements privés subventionnés, trois établissements privés sous permis et un établissement public hors cégep.

Les établissements qui n'ont soumis ni politique, ni projet : tableau 9 (page 76)

Le tableau 9 regroupe les treize établissements qui n'ont encore soumis aucun document pour examen à la Commission de l'évaluation et ce, malgré l'obligation qui leur est faite, selon l'article 31 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, de se doter d'une p.i.e.a. Ils constituent 12 % de tous les établissements : un collège public, quatre établissements privés sous permis et huit établissements hors cégep.

Les établissements qui ont déposé des amendements pour fins d'examen : tableau 10 (page 76)

Vingt établissements (18 %), par rapport à quatorze l'année dernière, ont soumis pour examen à la Commission des amendements ou une version révisée de leur p.i.e.a. déjà reconnue satisfaisante. En effet, ces établissements ont enrichi leur texte de politique en y apportant des modifications qui correspondent aux critères du cadre d'analyse de la Commission. Ce sont neuf collèges publics, huit établissements privés subventionnés et trois établissements privés sous permis qui, par cette opération, ont témoigné du développement de leur politique institutionnelle.

Les établissements répartis en nombre et en pourcentage selon la catégorie de politique et le type d'établissement : tableau 11 (page 77)

Le tableau 11 présente l'évolution des p.i.e.a. depuis les cinq dernières années pour l'ensemble du réseau collégial. Le pourcentage global des établissements du réseau ayant une p.i.e.a. reconnue comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation passe de 80 % à 82 % comme il a été indiqué précédemment.

En somme, la plupart des établissements collégiaux (82 %) se prévalent désormais d'une p.i.e.a., comme instrument de gestion, de développement et de reddition de comptes.

À ce jour, il reste vingt établissements (18 %) du réseau collégial qui n'ont pas de p.i.e.a., dont sept (6 %) ont néanmoins un projet de politique. Parmi les treize autres qui n'ont ni politique, ni projet (12 %), huit sont des établissements publics hors cégep. Tous les établissements d'enseignement collégial qui recommandent au Ministre de décerner des diplômes ou des certificats et qui font inscrire des unités sur le Bulletin d'études collégiales, doivent garantir publiquement l'évaluation des apprentissages réalisée par le biais d'une politique institutionnelle.

TABLEAU 7

Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est considérée comme satisfaisante au 30 novembre 1990 (Total : 90)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	Académie Centennale	Académie internationale de la mode et du design	Institut de technologie agro-alimentaire (La Pocatière)[1]
Cégep Ahuntsic	Campus Notre-Dame-de-Foy	Association de l'Immeuble	Institut de technologie agro-alimentaire (Saint-Hyacinthe) (ITAA)
Cégep d'Alma	Collège André-Grasset	Collège d'électronique de Québec	
Cégep André-Laurendeau	Collège d'Affaires Ellis	Collège Delta	
Cégep Beauce-Appalaches[1]	Collège de l'Assomption	Collège d'informatique Marsan Inc.	
Cégep de Baie-Comeau	Collège Jean-de-Brébeuf	Collège de photographie Marsan	
Cégep de Bois-de-Boulogne	Collège Lafièche	Collège Formatronique	
Campus Lennoxville, Campus Saint-Lambert, Campus Saint-Lawrence — Collège régional Champlain	Collège Lasalle	Collège Inter Dec	
Cégep de Chicoutimi	Collège de Lévis	Collège technique de Montréal Inc.	
Collège Dawson	Collège Marianopolis	École Beth Jacob[2]	
Cégep de Drummondville	Collège Marie-Victorin	Informatique Multi-Hexa	
Cégep Édouard-Montpetit	Collège Mérici	I.C.D. - Institut carrière et développement Ltée	
Cégep François-Xavier-Garneau	Collège Moderne 3-R Inc.[1]	Institut Herzing de Montréal	
Cégep de la Gaspésie et des Îles	Collège O'Sullivan (Montréal)	Institut informatique-bureautique (Chicoutimi)	
Cégep Joliette-De Lanaudière	Collège O'Sullivan (Québec)	Institut informatique-bureautique (Sherbrooke)	
Collège John Abbott	Collège de Secrétariat Notre-Dame	Institut d'informatique de Québec Inc.	
Cégep de Jonquière	Conservatoire Lasalle	Institut Jean-Guy Leboeuf	
Cégep de La Pocatière	École commerciale du Cap	Institut supérieur d'électronique (Montréal)	
Cégep de Lévis-Lauzon	École de musique Vincent-d'Indy	Musitechnic Services Éducatifs Inc.[1]	
Cégep de Limoilou	Institut Teccart Inc.		
Cégep Lionel-Groulx	Petit Séminaire de Québec		
Cégep de Maisonneuve	Séminaire Saint-Augustin		
Cégep de Matane	Séminaire de Sherbrooke		
Cégep Montmorency			
Cégep de l'Outaouais[1]			
Cégep de la Région de l'Amiante			
Cégep de Rimouski			
Cégep de Rivière-du-Loup			
Cégep de Rosemont			
Cégep de Saint-Félicien			
Cégep de Sainte-Foy			
Cégep de Saint-Hyacinthe			
Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu			
Cégep de Saint-Jérôme			
Cégep de Saint-Laurent			
Cégep de Sept-Îles			
Cégep de Shawinigan			
Cégep de Sherbrooke			
Cégep de Sorel-Tracy			
Cégep de Trois-Rivières			
Cégep de Valleyfield			
Collège Vanier			
Cégep de Victoriaville			
Cégep du Vieux Montréal			
TOTAL : 46/48	TOTAL : 23/25	TOTAL : 19/26	TOTAL : 2/11

1. Établissements qui ne sont dotés d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au cours de l'année.
2. Établissement dont le permis n'a pas été renouvelé au 30 juin 1990.
3. Cégep fondé en 1990 mais qui auparavant portait le nom de Séminaire de Saint-Georges et faisait partie des établissements privés subventionnés.

TABLEAU 8

Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est en projet au 30 novembre 1990 (Total : 7)

Établissements publics	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de Granby	Collège Bart Collège François	Collège Salette College of Southern Quebec [1] École de mode Châtelaine	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ)
TOTAL : 1/48	TOTAL : 2/25	TOTAL : 3/26	TOTAL : 1/11

1. Établissement qui a fermé au cours de l'année 1989-1990.

TABLEAU 9

Liste des établissements d'enseignement collégial qui n'ont soumis ni politique, ni projet au 30 novembre 1990 (Total : 13)

Établissements publics	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Collège Héritage		Formatrad [1] École supérieure de danse École de coupe et de couture Larose [1] Institut Demers Inc. [1]	Conservatoire de musique de Chicoutimi Conservatoire de musique de Hull Conservatoire de musique de Montréal Conservatoire de musique de Québec Conservatoire de musique de Rimouski Conservatoire de musique de Trois-Rivières Conservatoire de musique de Val d'Or Collège McDonald
TOTAL : 1/48	TOTAL : 0/25	TOTAL : 4/26	TOTAL : 8/11

1. Établissements qui ont été inscrits au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1989-1990.
2. Établissement dont le permis est arrivé à échéance le 30 juin 1990.

TABLEAU 10

Liste des établissements d'enseignement collégial qui ont déposé à la Commission, pour fins d'examen, des amendements à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, entre le 31 octobre 1989 et le 30 novembre 1990 (Total : 20)

Établissements publics	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de Bois-de-Boulogne Cégep de Chicoutimi Cégep de la Gaspésie et des Îles Cégep de Jonquière Cégep de Maisonneuve Cégep de Sainte-Foy Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu Cégep de Sept-Îles Cégep de Trois-Rivières	Académie Centennale Collège André-Grasset Collège de l'Assomption Collège Jean-de-Brébeuf Collège Lafléche Collège O'Sullivan (Québec) Conservatoire Lassalle Séminaire Saint-Augustin	Institut Jean-Guy Lebeouf Institut d'informatique-bureautique Chicoutimi Institut d'informatique-bureautique Sherbrooke	
TOTAL : 9/48	TOTAL : 8/25	TOTAL : 3/25	TOTAL : 0/11

TABLEAU 11

Répartition en nombre* et en pourcentage des établissements d'enseignement collégial selon la catégorie de politique et selon le type d'établissement, pour 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989 et 1989-1990

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	PUBLICS	PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	PRIVÉS SOUS PERMIS	PUBLICS HORS CÉGEPS	TOTAL
Politique satisfaisante					
1985-1986	24 (52 %)	12 (52 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	36 (36 %)
1986-1987	35 (76 %)	21 (84 %)	7 (32 %)	1 (10 %)	64 (62 %)
1987-1988	43 (92 %)	23 (88 %)	14 (58 %)	1 (9 %)	81 (75 %)
1988-1989	44 (94 %)	23 (88 %)	19 (76 %)	1 (9 %)	87 (80 %)
1989-1990	**46 (96 %)**	**23 (92 %)**	**19 (73 %)**	**2 (18 %)**	**90 (82 %)**
Politique en projet					
1985-1986	13 (28 %)	5 (22 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	19 (19 %)
1986-1987	10 (22 %)	3 (12 %)	8 (36 %)	1 (10 %)	22 (21 %)
1987-1988	3 (6 %)	2 (8 %)	5 (21 %)	1 (9 %)	11 (10 %)
1988-1989	2 (4 %)	3 (12 %)	3 (12 %)	1 (9 %)	9 (8 %)
1989-1990	**1 (2 %)**	**2 (8 %)**	**3 (12 %)**	**1 (9 %)**	**7 (6 %)**
Ni politique ni projet					
1985-1986	9 (20 %)	6 (26 %)	22 (100 %)	9 (90 %)	46 (45 %)
1986-1987	1 (2 %)	1 (4 %)	7 (32 %)	8 (80 %)	17 (17 %)
1987-1988	1 (2 %)	1 (4 %)	5 (21 %)	9 (82 %)	16 (15 %)
1988-1989	1 (2 %)	0 (0 %)	3 (12 %)	9 (82 %)	13 (12 %)
1989-1990	**1 (2 %)**	**0 (0 %)**	**4 (18 %)**	**8 (73 %)**	**13 (12 %)**
Total					
1985-1986	46 (100 %)	23 (100 %)	22 (100 %)	10 (100 %)	101 (100 %)
1986-1987	46 (100 %)	25 (100 %)	22 (100 %)	10 (100 %)	103 (100 %)
1987-1988	47 (100 %)	26 (100 %)	24 (100 %)	11 (100 %)	106 (100 %)
1988-1989	47 (100 %)	26 (100 %)	25 (100 %)	11 (100 %)	109 (100 %)
1989-1990	**48 (100 %)**	**25 (100 %)**	**26 (100 %)**	**11 (100 %)**	**110 (100 %)**

* Le nombre des établissements d'enseignement collégial fluctue d'une année à l'autre, ce qui fait varier des pourcentages.

CONCLUSION

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* fait obligation aux collèges d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. En vertu de son mandat, la Commission de l'évaluation examine le texte de ces politiques et la mise en œuvre qui en est faite.

Jusqu'à ce jour, la Commission a reconnu que 90 des 110 établissements d'enseignement collégial ont une politique qui satisfait aux exigences de son cadre d'analyse[74]. De plus, aux 28 examens de la mise en œuvre des politiques qu'elle a effectués en 1988-1989, se sont ajoutés 22 autres examens en 1989-1990. Avec ces 50 examens déjà réalisés, la Commission a donc couvert près de la moitié des établissements. Ces résultats témoignent du chemin parcouru par les collèges depuis la parution du *Livre blanc*, document qui annonçait le choix des politiques institutionnelles comme étant le modèle d'imputabilité retenu pour les établissements du collégial. Plusieurs étapes ont été franchies depuis cette publication.

La première étape a consisté en une appropriation des concepts reliés à l'évaluation, une explicitation des orientations et des objectifs poursuivis et une recherche d'un consensus. Le démarrage fut lent, car oser une telle aventure, c'était, pour le département, reconsidérer son autonomie, pour le syndicat, craindre l'instauration d'un contrôle malhabile ou inconsidéré, et pour la direction, risquer de troubler la paix et de provoquer des affrontements. Aussi en découla-t-il tout d'abord dans le réseau «un accord tacite pour bouder l'évaluation, pour laisser la nature aller et attendre.»[75] Cette situation s'est nettement améliorée, bien que dans certains collèges le mot «évaluation» fasse encore «frémir» quelques individus. L'évaluation, par sa nature même, provoquera toujours quelques appréhensions. La remise en question qu'elle suscite peut, jusqu'à un certain point, être source de confrontation.

74. Commission de l'évaluation, *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation*, Conseil des collèges, juin 1984, 22 p.

75. Paul-Émile GIROUARD, «Atelier thématique I: L'évaluation institutionnelle», in Association des cadres et gérants des collèges du Québec, *Actes du colloque «L'évaluation» un outil de gestion*, Montréal, 27 septembre 1984, p. 61-62.

Une deuxième étape a consisté en l'élaboration d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages suite à l'obligation inscrite aux articles 31 et 40 du *Règlement*. Certes, la diffusion de documents comme la vaste étude de la Fédération des cégeps intitulée *Vers des politiques institutionnelles d'évaluation*[76] et différentes publications de la Commission, telles ses rapports annuels et son cadre d'analyse[77], ont pu contribuer à aider les collèges, mais c'est à ces derniers que revient d'abord le succès de cette deuxième étape. Celle-ci a été franchie par les collèges en faisant appel à la coopération de tous les partenaires et en conduisant avec souplesse les opérations reliées à l'élaboration de leur texte. Cette étape marque un tournant par rapport à l'amorce d'une gestion participative ; elle crée un changement de mentalité qui suppose que toutes les parties intéressées s'engagent à témoigner de ce qui se fait en évaluation des apprentissages dans leur collège. Elle permet alors d'attester la qualité de l'évaluation, mais en situant cette opération dans une perspective d'aide et de développement.

Nonobstant ce tableau positif, la Commission déplore le fait que vingt établissements d'enseignement collégial n'ont pas encore de politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue comme satisfaisante. Cette situation porte atteinte tout d'abord au respect du *Règlement*, mais aussi à la crédibilité des établissements qui ne peuvent répondre de la valeur de l'encadrement de l'évaluation de leurs étudiantes et étudiants.

La troisième étape que doivent maintenant entreprendre les collèges est l'actualisation de leur politique dans les différentes situations d'évaluation des apprentissages. Pour les collèges, gérer l'évaluation à l'aide d'une politique institutionnelle constitue l'«épreuve majeure», car elle traduit le résultat manifeste de l'esprit de l'article 31 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Pour concrétiser cette gestion, «une volonté collective de toutes les instances concernées» est une condition sine qua non. Chacune des instances doit en effet soutenir l'application de la politique, en assumant pleinement les responsabilités que celle-ci leur attribue. La Commission insiste aussi sur trois facteurs aptes à soutenir et développer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : de bonnes modalités de communication, la qualité du climat de travail, de même que la concertation et la coordination pour faciliter l'exercice des responsabilités. Cette condition essentielle et ces trois facteurs constituent autant de défis pour les collèges. Relever ces défis pourra permettre de parfaire les actions déjà entreprises par les établissements du collégial pour mettre en œuvre leurs politiques. Relever ces défis pourra permettre aussi de se servir de ce levier qu'est la politique pour renforcer la gestion participative, modèle de gestion en harmonie avec la structure organisationnelle préconisée en enseignement collégial.

Mettre en œuvre une politique suppose que les collèges entreprennent des opérations sous-jacentes qui sont souvent d'envergure. C'est en ce sens que la Commission a traité de l'harmonisation des pratiques d'évaluation, du développement d'une réflexion sur l'évaluation et la pédagogie, de l'examen des plans de cours et de l'analyse des politiques départementales, ainsi que de la révision de la politique. L'ampleur de ces opérations et le temps requis pour les conduire peut dépendre de la complexité organisationnelle des collèges ; ces derniers ayant à s'assurer de leur mise en application dans l'ensemble de l'établissement.

---

76. Fédération des cégeps, *Vers des politiques institutionnelles d'évaluation*, T.1, 1982, 153, 3 p. ; T.2, 1982, p. ; T.3, 1982, 204, 3 p. et T.4.

77. Commission de l'évaluation, *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en œuvre : le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*, 1984, 22, 3 p.

La gestion de l'évaluation des apprentissages faite dans le cadre d'une politique institutionnelle a connu un développement certain dans les collèges au cours de ces dernières années. Actuellement, le problème au collégial n'est plus tant de démythifier l'évaluation ou d'indiquer comment élaborer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, que d'appliquer cette politique, et de le faire dans un esprit de développement.

Cependant, l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation dans le champ des apprentissages ne peut garantir, à elle seule, la qualité de la formation. Certes, elle peut y contribuer, mais c'est davantage par l'intermédiaire d'une autre politique, portant sur l'application locale des programmes de formation, qu'une telle garantie peut être donnée. En effet, le programme est le lieu d'intégration des apprentissages et de la formation collégiale ; il sert également d'axe d'intégration de l'activité pédagogique et administrative des collèges. Aussi, en élaborant et en mettant en œuvre une politique institutionnelle d'évaluation des programmes, chaque collège évaluera de ce fait les conditions qui orientent sa mission de formation et dans laquelle s'enracinent les apprentissages effectués par la population étudiante. La Commission travaille présentement à la rédaction d'un cadre de référence susceptible de soutenir les établissements dans l'élaboration d'une telle politique.

ANNEXE

LE PROCESSUS D'EXAMEN DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Conformément au *Cadre de référence* déjà publié, l'examen de la mise en œuvre porte sur trois éléments ou repères qui contribuent à la garantie de l'évaluation, soit la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités et la gestion des plans de cours comme lieu privilégié de l'application de la politique. Du point de vue de la Commission, ces trois dimensions constituent des indicatifs majeurs de l'application d'une politique. L'examen porte aussi sur d'autres éléments prévus dans la politique, et qui concourent à en faire un instrument de développement, comme c'est le cas de l'évaluation formative, de la formation fondamentale, de l'aide et des ressources prévues pour l'évaluation, du droit de recours au regard des notes et de la révision de la politique.

Comme prévu aussi dans le *Cadre de référence*, l'examen de la mise en œuvre s'est fait en trois phases successives :

- l'envoi au collège d'un questionnaire ;
- la visite au collège ;
- le rapport d'examen confidentiel adressé au collège.

PREMIÈRE PHASE : LE QUESTIONNAIRE

S'appuyant sur les trois repères majeurs et sur d'autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement, un questionnaire adapté à la politique de chaque collège fut adressé à la direction générale de l'établissement. Cette étape a permis d'identifier les mécanismes prévus pour actualiser la politique. Certains collèges ont transmis le questionnaire aux départements, pour les amener à faire eux-mêmes le point sur la mise en œuvre. D'autres ont élaboré une grille qui a permis de faire le constat dans chaque département. Dans bon nombre de collèges, cependant, la direction a recueilli directement les informations auprès de personnes concernées par la politique et a répondu elle-même au questionnaire. Dans quelques cas, cette opération a été réalisée par la commission pédagogique qui a utilisé des techniques de cueillette de données similaires à celles décrites précédemment.

Après avoir reçu la réponse au questionnaire, la Commission de l'évaluation en a fait l'analyse avant de passer à la phase suivante.

DEUXIÈME PHASE : LA VISITE AU COLLÈGE

La visite dans chacun des collèges a pour objectif de recueillir plus de précisions sur les mécanismes mis en place pour attester l'application de la politique. Elle se déroule en cinq étapes : 1) une présentation de la Commission de l'évaluation ; 2) une présentation de l'établissement ; 3) l'examen de la mise en œuvre proprement dit ; 4) un échange sur d'autres points d'information ; 5) un bilan de la rencontre.

Les données exposées dans la présentation de la Commission permettent aux collèges de bien saisir le sens de cette opération. De fait, il a été utile de rappeler à chacun des collèges visités, l'esprit qui anime la Commission dans l'examen de la mise en œuvre, l'importance qu'elle accorde au respect des droits de chacun et le souci de collaboration qu'elle conserve tout au long de l'opération.

Les données contenues dans la présentation de l'établissement sont importantes pour la Commission ; il faut bien comprendre la structure du collège, ses orientations, ses valeurs et sa spécificité pour saisir la valeur et la logique des mécanismes retenus pour appliquer la politique.

Lors de la visite, certains points du questionnaire sont repris. D'autres points d'information portent notamment sur l'impact de l'élaboration et de l'application de la politique et parfois sur le développement des politiques institutionnelles d'évaluation dans d'autres champs.

Comme le stipule le *Cadre de référence*, c'est la direction générale du collège qui est invitée à préparer la visite et à décider des instances à rencontrer. C'est ainsi que la Commission s'est entretenue, en 1989-1990, avec des représentants et représentantes de quatres groupes[78] :

- des personnes de l'administration, c'est-à-dire : les directrices et directeurs généraux de tous les collèges, les directrices ou directeurs des services pédagogiques et les directeurs des services éducatifs (sauf dans un cas où le poste était vacant), de même qu'un certain nombre de directrices ou directeurs des services aux étudiants, d'adjointes ou adjoints et de responsables de sous-centres ou de centres spécialisés ;

- des membres du personnel enseignant de tous les collèges, dont la plupart étaient des responsables de la coordination départementale, et dont certains étaient également membres de la commission pédagogique ;

- des membres du personnel professionnel non enseignant de onze collèges, en l'occurrence des conseillers pédagogiques, des aides pédagogiques individuels et des registraires ;

- des représentants et représentantes de la population étudiante de vingt collèges.

La Commission considère important de rencontrer des représentantes et représentants de tous les groupes du collège concernés par la politique, afin que chacun d'eux éclaire l'examen de la mise en œuvre selon la perspective qui lui est propre, nuance l'information sur certains points, apporte des précisions sur le développement de dossiers particuliers

78. La Commission est représentée dans chacune des visites par la Présidente et l'un ou l'autre des membres. Ces personnes sont accompagnées par deux professionnels de la Commission.

et rende compte de l'exercice des responsabilités. Elle considère non moins essentiel que toutes les personnes invitées à la rencontre aient reçu du collège une copie du questionnaire de la Commission et des réponses formulées par le collège. Plus spécifiquement, la Commission souhaite rencontrer, dans chaque établissement visité, des professeurs des différents départements. En effet, sans minimiser l'importance de la tâche des autres groupes de personnel à propos de l'évaluation des apprentissages, les professeurs sont les premiers concernés par l'application de la politique.

En général, la Commission a rencontré de vingt à trente personnes par collège, sauf dans les établissements privés sous permis où le nombre de celles-ci était approximativement de dix. Les entrevues avec les différents interlocuteurs se sont faites habituellement par groupes homogènes. Hormis le cas de petits établissements, la Commission passe une journée entière pour mener à bien cette opération, afin de saisir la réalité institutionnelle du collège visité, de connaître les diverses facettes de l'application de la politique et d'offrir à chacun des groupes rencontrés le temps nécessaire pour s'exprimer et bien saisir le sens de l'opération.

Tout comme l'an dernier, la Commission a constaté que chacun des établissements visités l'a accueillie avec un souci de collaboration évident, que ce soit la direction des collèges, le personnel enseignant, le personnel professionnel non enseignant, ou les étudiants et étudiantes. Partout, et de la part de tous les interlocuteurs, la Commission a été à même de constater une grande confiance de sorte que les échanges se sont faits sous le signe de la transparence. L'excellente collaboration des collèges s'est aussi manifestée par le dépôt d'une documentation, souvent exhaustive, pour mieux faire état de l'application de la politique. C'est ainsi que furent transmis à la Commission, entre autres, des «Guides de l'étudiant», des «Guides du professeur», des «Plans de développement», des «Guides d'élaboration de politiques départementales», et diverses études menées par les établissements en rapport avec l'application de la politique institutionnelle, tels des bilans, des sondages ou des études plus ponctuelles sur des éléments particuliers de la politique. Les différentes personnes rencontrées lors de la visite ont déclaré y avoir aussi trouvé de nombreux avantages. Ainsi, il leur a paru intéressant d'échanger avec la Commission pour faire le point sur leur politique, de manière à parfaire son application et à identifier, le cas échéant, ce qui pourrait être objet de révision. En ce sens, la visite a constitué, pour eux, une opération «formative» enrichissante par le questionnement qu'elle a apporté sur la pédagogie et plus particulièrement sur l'évaluation des apprentissages.

TROISIÈME PHASE : LE RAPPORT D'EXAMEN

En tenant compte des réponses au questionnaire et des données recueillies lors de la visite, la Commission a adressé à la direction générale de chaque collège visité un rapport d'examen de la mise en œuvre. Conformément au *Cadre de référence* déjà mentionné, ce rapport fait état de l'application de la politique selon les trois repères majeurs retenus par la Commission, et des autres éléments prévus à la politique qui concourent à en faire un instrument de développement.

C'est en comparant les réalisations du collège avec l'énoncé de la politique que la Commission a pu considérer les articles concernant ces repères comme étant «appliqués», «non encore appliqués ou partiellement appliqués/en développement». Cette dernière catégorie recouvre plusieurs situations, puisque pour qu'un repère soit considéré comme étant appliqué, tous les articles de la politique le concernant se doivent d'être appliqués

intégralement. Par exemple, lorsqu'une politique stipule, pour un certain nombre d'instances des responsabilités à propos de la gestion des plans de cours, et que ces responsabilités ne sont pas assumées totalement par une ou plusieurs d'entre elles, la Commission considère alors cette gestion comme étant «partiellement appliquée/en développement» dans un cas comme dans l'autre. La Commission conclut de même lorsqu'une politique institutionnelle oblige les départements à élaborer une politique départementale et qu'un seul département, ou la majorité d'entre eux, ne l'avait pas rédigée.

À la suite du rapport d'examen qui leur a été adressé, les établissements jouissent d'un délai d'environ douze mois pour apporter des correctifs requis, et les faire connaître à la Commission, avant que les résultats ne soient rendus publics de façon nominative.

TABLEAU I

L'application de la politique à propos des trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation dans l'ensemble des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990

APPLICATION DU REPÈRE	LES TROIS REPÈRES					
	Diffusion de la politique		Exercice des responsabilités prévues dans la politique		Gestion des plans de cours	
Appliqué	14	(63,6%)	10	(45,5%)	12	(54,5%)
Partiellement appliqué/en développement	8	(36,4%)	12	(54,5%)	10	(45,5%)
Non encore appliqué	0	(—)	0	(—)	0	(—)
TOTAL	22*	(100%)	22*	(100%)	22*	(100%)

* Nombre de politiques pour lesquelles l'examen de la mise en œuvre a été effectué.

TABLEAU II

La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990

APPLICATION DE LA DIMENSION	RESPONSABILITÉS PRÉVUES DANS LES POLITIQUES À PROPOS DES DIMENSIONS SUIVANTES:						
	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extra-scolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes*
Appliquée	13 (59,1 %)	3 (30 %)	1 (100 %)	10 (76,9 %)	1 (100 %)	1 (50 %)	0 (—)
Partiellement appliquée/ en développement	9 (40,9 %)	6 (60 %)	0 (—)	3 (23,1 %)	0 (—)	1 (50 %)	1 (100 %)
Non encore appliquée	0 (—)	1 (10 %)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)
TOTAL**	22** (100 %)	10** (100 %)	1** (100 %)	13** (100 %)	1** (100 %)	2** (100 %)	1 (100 %)

* Outre le collège qui applique partiellement sa politique à l'éducation des adultes, 4 établissements ont mentionné à la Commission que leur politique concerne ce secteur d'enseignement et un autre a une politique spécifique concernant l'éducation des adultes, mais 10 ne distinguent pas ce secteur de l'enseignement régulier et 4 n'y appliquent pas formellement leur politique.

** Nombre de politiques où l'on traite de la dimension indiquée.

TABLEAU III

L'application de la politique à propos de repères qui concourent à faire de celle-ci un instrument de développement dans l'ensemble des 21 établissements visités en 1989-1990 : année 1989-1990

APPLICATION DES REPÈRES	NOMENCLATURE DES REPÈRES				
	Dimension formative de l'évaluation et aide à l'apprentissage	Formation fondamentale et qualité de la langue	Aide et ressources prévues en évaluation	Révision de notes et droits de recours	Révision de la politique
Appliqué	15 (68,2 %)	11 (52,4 %)	16 (88,9 %)	21 (100 %)	11 (52,4 %)
Particllement appliqué/en développement	7 (31,8 %)	10 (47,6 %)	2 (11,1 %)	0 (—)	5 (23,8 %)
Non encore appliqué	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	5 (23,8 %)
TOTAL[a]	22* (100 %)	21* (100 %)	18* (100 %)	21* (100 %)	21* (100 %)

[a] Nombre de politiques où l'on traite du repère indiqué.

TABLEAU IV

L'application de la politique à propos des trois repères qui concourent à garantir la qualité de l'évaluation dans l'ensemble des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

APPLICATION DU REPÈRE	Diffusion de la politique	Exercice des responsabilités prévues dans la politique	Gestion des plans de cours
Appliqué			
1988-1989	20 (71,4 %)	13 (53,6 %)	18 (64,3 %)
1989-1990	25 (89,3 %)	15 (53,6 %)	19 (67,9 %)
Particllement appliqué/ en développement			
1988-1989	8 (28,6 %)	13 (46,4 %)	10 (35,7 %)
1989-1990	3 (10,7 %)	13 (46,4 %)	9 (32,1 %)
Non encore appliqué			
1988-1989	0 (—)	0 (—)	0 (—)
1989-1990	0 (—)	0 (—)	0 (—)
Total			
1988-1989	28* (100 %)	28* (100 %)	28* (100 %)
1989-1990	28* (100 %)	28* (100 %)	28* (100 %)

* Nombre d'établissements où l'examen de la mise en œuvre a été effectué.

TABLEAU V

La ventilation du repère «exercice des responsabilités» selon les dimensions prévues dans la politique des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

APPLICATION DE LA DIMENSION	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concertation sur les contenus des plans de cours, les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance des activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes
Appliquée							
1988-1989	22 (78,6 %)	6 (40 %)	1 (50 %)	10 (83,3 %)	3 (100 %)	6 (60 %)	2 (50 %)
1989-1990	22 (78,6 %)	6 (42,9 %)	1 (33,3 %)	10 (83,3 %)	3 (100 %)	8 (66,7 %)	4 (57,1 %)
Partiellement appliquée/ en développement							
1988-1989	6 (21,4 %)	8 (53,3 %)	1 (50 %)	2 (16,7 %)	0 (—)	4 (40 %)	2 (50 %)
1989-1990	6 (21,4 %)	8 (57,1 %)	1 (33,3 %)	2 (16,7 %)	0 (—)	4 (33,3 %)	3 (42,9 %)
Non encore appliquée							
1988-1989	0 (—)	1 (6,7 %)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)
1989-1990	0 (—)	0 (—)	1 (33,4 %)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)
Total							
1988-1989	28* (100 %)	15* (100 %)	2* (100 %)	12* (100 %)	3* (100 %)	10* (100 %)	4* (100 %)
1989-1990	28* (100 %)	14* (100 %)	3* (100 %)	12* (100 %)	3* (100 %)	12* (100 %)	7* (100 %)**

* Nombre d'établissements qui traitent dans leur politique de la dimension indiquée.

** Outre les sept collèges qui stipulent des articles dans leur politique à propos de l'éducation des adultes, douze autres établissements ont mentionné à la Commission que leur politique concerne aussi ce secteur d'enseignement, même si aucune mention explicite n'y est faite.

TABLEAU VI

L'application de la politique à propos de repères qui concourent à faire de celle-ci un instrument de développement dans l'ensemble des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1988-1989 et 1989-1990

APPLICATION DES REPÈRES	Dimension formative de l'évaluation et aide à l'apprentissage	Formation fondamentale et qualité de la langue	Aide et ressources prévues en évaluation	Révision de notes et droits de recours	Révision de la politique
Appliqué					
1988-1989	21 (75 %)	7 (30,4 %)	21 (91,3 %)	25 (96,2 %)	15 (62,5 %)
1989-1990	21 (75 %)	7 (30,4 %)	21 (91,3 %)	25 (96,2 %)	17 (70,8 %) **
Partiellement appliqué/ en développement					
1988-1989	7 (25 %)	16 (69,6 %)	2 (8,7 %)	1 (3,8 %)	2 (8,3 %)
1989-1990	7 (25 %)	16 (69,6 %)	2 (8,7 %)	1 (3,8 %)	1 (4,2 %)
Non encore appliqué					
1988-1989	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	7 (29,2 %)
1989-1990	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	6 (24 %)
Total					
1988-1989	28 * (100 %)	23 * (100 %)	23 * (100 %)	26 * (100 %)	24 * (100 %)
1989-1990	28 * (100 %)	23 * (100 %)	23 * (100 %)	26 * (100 %)	24 * (100 %)

* Nombre d'établissements qui traitent dans leur politique du repère indiqué.

** Outre ces 17 collèges, deux autres ont révisé leur politique même si celle-ci ne prévoyait pas de mécanisme de révision.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION
1990-1991

PRÉSIDENTE : NICOLE SIMARD

Membres

Louise Bertrand
Adjointe au directeur
des services pédagogiques
Cégep de Trois-Rivières

Jean-Claude Deschênes
Adjoint au développement
pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

Louise Gaudreau
Professeure chercheure
Université du Québec
à Montréal

Michelle Lauzon
Professeure
Cégep de Maisonneuve

Patrick Moran
Professionnel au Gouvernement
du Québec
Conseil du trésor

Jean-Marie Morand
Conseiller pédagogique
Cégep de Limoilou

Georges Picard
Conseiller en éducation

Nicole Pourchot
Professeure
Collège Marianopolis

Coordonnatrice de la Commission : **Francine Richard**

Recherche et rédaction : **Pierre Côté**
Hélène Bergeron

Collaboration pour la deuxième partie du rapport : **Hélène Lessard**